



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DESDE
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIR**

Porto Velho - RO

2015

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DESDE
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro.

Linha de Pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho - RO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C331f

Carvalho Filho, Josué José de.

A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR / Josué José de Carvalho Filho. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

163f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação
Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1. Educação física. 2. Formação docente. 3. Estágio supervisionado. 4. Amazônia. I. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 377.8(811)

Bibliotecária Responsável: Edoneia Sampaio CRB 11/947

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DESDE
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIR**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNIR, aprovado aos 28 (vinte e oito) dias do mês de março do ano de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Orientadora e Presidente da Banca
UFOPA/PPGE-UNIR

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Examinadora Externa
PPGE-UNB

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Examinadora interna
PPGE-UNIR

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Suplente
PPGE-UNIR

A minha filha Daniela Mendonça de Sales
Carvalho, razão da minha vida.

Aos meus pais: Josué José de Carvalho (*in
memoriam*) e Aparecida J. Souza Batista.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa docentes e discentes do DEF/UNIR pela disponibilidade e credibilidade no nosso trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, por ter acreditado em mim, no nosso projeto, mas acima de tudo por todos os valiosos ensinamentos mediados no decorrer desse processo.

Aos docentes do PPGE/UNIR, em especial a Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França que sempre esteve conosco partilhando e mediando a construção dos nossos saberes.

Aos demais membros da banca examinadora Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga e Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba pelas generosas contribuições para o texto final dessa dissertação.

Aos colegas mestrandos do PPGE/UNIR pelos excelentes momentos de construção do conhecimento, e de forma pontual ao meu grupo de trabalho: Wanda e Márcia.

Ao meu pai pelo apoio e incentivo para que eu pudesse estudar e ser o homem que sou hoje (*in memoriam*).

A minha querida mãe pelo amor incondicional demonstrado a mim e minhas irmãs, mas principalmente por ter ensinado a ser sujeito autônomo na busca de meus objetivos.

Aos meus irmãos, familiares e amigos pelo apoio e incentivo.

E de uma forma muito especial, a querida amiga do peito e companheira de trabalho Profa. Ma. Elizane Assis Nunes, pela grande contribuição na consolidação desse trabalho acadêmico.

A minha esposa Lilian Carvalho, pelo carinho, apoio e incentivo em mais um sonho realizado.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011).

CARVALHO FILHO, Josué José de. *A Formação Docente na Amazônia Ocidental: Uma Análise desde o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UNIR*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

RESUMO

A formação do professor de Educação Física requer o desenvolvimento dos saberes inerentes à sua prática profissional no desempenho do seu trabalho na Educação Básica. E o estágio curricular supervisionado poderá se constituir como espaço de mobilização desses saberes, garantindo assim a articulação do binômio teoria-prática construídos nos percursos formativos no processo de formação inicial do licenciado em Educação Física. Dessa forma, elegeu-se o estágio curricular supervisionado como recorte desse estudo. É nesse contexto que emerge a questão norteadora dessa pesquisa: Como o estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia-UNIR desde as DCN da área? Em consonância com essa indagação o objetivo geral desse estudo foi: analisar o processo de formação docente do licenciado em Educação Física-UNIR desde o estágio curricular supervisionado à luz das DCN. A pesquisa em pauta foi do tipo descritiva, de abordagem qualitativa a partir de estudo de caso no curso de Educação Física-UNIR. Essa investigação deu-se por meio de três dimensões a saber: I. Documentos legais, II- Docentes/Chefe do DEF/UNIR e III- Discentes do 6º Período do DEF/UNIR e teve como participantes: 1 chefe/coordenador do departamento de Educação Física-UNIR, 1 professor do estágio supervisionado, 14 discentes matriculados no 6º período no ano de 2014. A interpretação dos dados ocorreu à luz da análise de conteúdos de Bardin (2009). Após análise das dimensões e categorias pré-estabelecidas, foi realizada a triangulação interativa de dados Denzin (1979) adaptado por Brasileiro (2002). A base teórica foi ancorada na legislação pertinente e pelos autores: Almeida e Pimenta (2014), Barreiro e Gebran (2006), D'Ávila e Veiga (2013), Freire (2011), Nóvoa (1992; 1999), Pimenta e Lima (2011), Tardif (2013), Veiga (2004; 2010), Zabalza (2004) e na área de formação em Educação Física temos: Angulski (2012), Betti e Betti (1996), Darido (2003), Farias, Folle e Both (2012), Gallardo (2010) e Souza Neto *et al.* (2004). Os resultados encontrados e as teorias que fundamentam o estágio curricular supervisionado inferem que e a sua viabilização está condicionada principalmente pela indissociabilidade entre teoria e prática desde os saberes docentes. A contribuição do estágio curricular supervisionado no curso de Educação Física na UNIR constitui-se como lugar em que o futuro professor constrói a sua profissão e o domínio da prática pedagógica nos cotidianos educativos no chão da escola. Diante dessa realidade apreendida, conclui-se que a proposta de estágio realimentada pelos sujeitos que vivem a teoria e a prática, pela profissão exercida e pelo compromisso com a Educação Básica é concebida como espaço implicador na decisão em “ser ou não ser” professor.

Palavras-chave: Educação Física. Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado. Amazônia.

CARVALHO FILHO, Josué José de. *The Teacher Education in the Western Amazon: An Analysis starting from the supervised period of training in Physical Education graduation at UNIR*. 2015. 163 f. Thesis (MS) - Department of Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

ABSTRACT

The formation of a physical education teacher requires the development of knowledge inherent in their professional practice in the performance of their work in Basic Education. And the curricular supervised training could constitute as mobilization space of this knowledge, thus ensuring the articulation of theory and practice binomial built in the training paths, in the process of the Bachelor's initial training in Physical Education. Thus, it was elected curricular supervised training as clipping of this study. It is in such context that emerges the main question of this research: How does the curricular supervised training contribute to the teacher degree training process in Physical Education from the Federal University of Rondônia-UNIR from the DCN in this field? aligned with this question the overall objective of this study was to: analyze the process of teacher degree formation in Physical Education at UNIR- from the curricular supervised training in the light of the DCN.

This research was descriptive one, qualitative approach from case study in the course of Physical Education -UNIR. This research took place through three dimensions namely: I. Legal documents, II Professors / Head of the DEF / UNIR and III- Students of 6th term DEF/ UNIR and participations of: 1 head / department coordinator Physical Education-UNIR, 1 professor of the supervised training, 14 students enrolled in the 6th term in the year 2014. The interpretation of the data was on the light of Bardin content analysis (2009). After analysis of the dimensions and pre-set categories, interactive triangulation of data was carried Denzin (1979) adapted by Brasileiro (2002). The theoretical basis was anchored in the relevant legislation and by the authors: Almeida and Pimenta (2014), Barreiro and Gebran (2006), D'Avila and Veiga (2013), Freire (2011), Nóvoa (1992; 1999), Pimenta and Lima (2011), Tardif (2013), Veiga (2004; 2010), Zabalza (2004) and in Physical Education formation field we have: Angulsk (2012), Betti and Betti (1996), Darido (2003), Farias, Folle and Both (2012), Gallardo (2010) and Souza Neto et al (2004). The results and the theories underlying the curriculum and supervised training infer that its viability is mainly conditioned by the integration of theory and practice since the teacher's knowledge. The contribution of curricular supervised training in the course of Physical Education at UNIR was established as the place where the future teacher builds his profession and as the field of pedagogical practice in education, daily in the school ground. Given this perceived reality, it is concluded that the proposed training fed back by the individuals living theory and practice, by the performed profession and by the commitment to basic education is conceived as space which influences on the decision: "to become or not to become" a teacher.

Keywords: Physical Education. Teacher formation. Curricular Supervised Training. Amazon.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Detalhamento dos caminhos do estágio curricular supervisionado como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional	33
Esquema 2 - Mapa conceitual norteador da pesquisa.....	46
Esquema 3 - Objeto de estudo e os participantes da pesquisa.....	49
Esquema 4 - Universo, População e Amostra de Estudo	50
Esquema 5 - Organização curricular do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil do Gênero dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR	90
Gráfico 2 - Perfil de faixa etária dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR	91
Gráfico 3 - Caracterização do perfil profissional a partir dos discursos dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR	92
Gráfico 4 - Atuação profissional do discente do 6º período do curso de EDF/UNIR.....	93
Gráfico 5 - Conhecimento dos discentes acerca do PPP do curso de EDF/UNIR	94
Gráfico 6 - Percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPP do curso de EDF/UNIR	95
Gráfico 7 - Discursos dos discentes acerca dos pontos positivos e negativos que a DCN trouxe para o curso de Educação Física.....	96
Gráfico 8 - Discursos dos discentes acerca da base teórica curricular presente no PPP do curso de EDF/UNIR.....	97
Gráfico 9 - Percepção dos discentes acerca da organização do currículo do curso de EDF/UNIR.....	98
Gráfico 10 - Percepção do discente acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de EDF/UNIR.....	99
Gráfico 11 - Concepção dos discentes em relação as competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/UNIR para formação do perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola.....	102
Gráfico 12 - Disciplinas que mais contribuíram até o momento para prática profissional como futuro Professor de Educação Física	105
Gráfico 13 - Discentes que cursaram os estágios supervisionados I e II.....	107
Gráfico 14 - Percepção dos discentes acerca da aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria-prática) no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física da UNIR	108
Gráfico 15 - Discursos dos discentes sobre a contribuição do estágio curricular supervisionado para a prática da docência na Educação Básica.....	109
Gráfico 16 - Discursos dos discentes avaliando o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR	110
Gráfico 17 - Discursos dos discentes acerca da avaliação do estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR	112

LISTA DE MAPA

Mapa 1 - Localização do Município de Porto e <i>locus</i> da pesquisa.....	48
--	----

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 - Organização do currículo para cursos de Educação Física segundo a resolução CNE/CES 07/2004	65
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo das IES que oferecem os cursos de Educação Física em Rondônia	48
Quadro 2 - Perfil profissional do licenciado em EDF/UNIR	57
Quadro 3 - Discursos dos discentes acerca da efetivação do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de EDF/UNIR	100
Quadro 4 - Justificativas dos discentes acerca das competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/UNIR para formação do perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola	103
Quadro 5 - Saberes indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CONFEF	Conselhos Federais de Educação Física
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
CP	Conselho Pleno
DEF	Departamento de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDF	Educação Física
ENEFF	Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
FACIMED	Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal
FAEMA	Faculdade de Educação e Meio Ambiente
FARO	Faculdade de Rondônia.
JEB'S	Jogos Escolares Brasileiros
JUB'S	Jogos Universitários Brasileiros
JEJ	Jogos Escolares da Juventude
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SUDER	Superintendência de Desporto do Estado de Rondônia
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 BASE TEÓRICA DO ESTUDO.....	19
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONDICIONANTES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	20
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS	26
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES E A INDISSOCIABILIDADE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	31
2.4 UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	35
2.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): UM ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	39
3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO	43
3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	44
3.2 LOCUS DA PESQUISA	47
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
3.3.1 Representantes da UNIR	50
3.4 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	50
3.5 FASES DO ESTUDO DE CAMPO	51
3.5.1 Primeira Fase: Pesquisa Documental (julho de 2014 a setembro de 2014)	52
3.5.2 Segunda Fase: Pesquisa de Campo (outubro de 2014 a dezembro de 2014).....	52
3.6 AS DIMENSÕES DO ESTUDO.....	53
3.6.1 Dimensão I – Documentos Legais	53
3.6.2 Dimensão II – Docentes	53
3.6.3 Dimensão III – Discentes.....	54
3.7 TABULAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	54
4 RESULTADOS DO ESTUDO.....	56
4.1 DIMENSÃO I – DOCUMENTOS LEGAIS.....	56
4.1.1 O perfil profissional do licenciado em Educação Física.....	56
4.1.2 Organização Curricular do Curso de Educação Física da UNIR	60
4.1.3 Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado no curso de Educação Física da UNIR	68
4.2 DIMENSÃO II – DOCENTES, PROFESSOR DO ESTÁGIO E CHEFE DO DEF/UNIR	76
4.2.1 Categoria 1 - O Perfil Profissional do Licenciado em Educação Física	76
4.2.2 Categoria 2 - A organização curricular	79

4.2.3 Categoria 3 - Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado.....	82
4.3 DIMENSÃO III – DISCENTES DO 6º PERÍODO DO CURSO DE EDF/UNIR	89
4.3.1 O Perfil Profissional do Licenciado Em Educação Física	90
4.3.2 A organização curricular	94
4.3.3 Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado	101
4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO	114
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 124
 REFERÊNCIAS	 129
 APÊNDICES	 135
APÊNDICE A – Modelo Questionário a ser aplicado junto aos alunos do curso de Educação Física/UNIR.....	136
APÊNDICE B – Modelo de Roteiro de entrevista com o chefe do Departamento Curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (DEF/UNIR)	142
APÊNDICE C - Modelo do Roteiro de entrevista para docentes do curso de licenciatura em Educação Física - DEF/UNIR	144
APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	146
APÊNDICE E - Modelo do termo de compromisso do pesquisador responsável	148
APÊNDICE F - Quadro referente perfil profissional do licenciado em Educação Física (DOCUMENTOS LEGAIS).....	149
APÊNDICE G – Quadro referente a organização curricular do curso de Educação Física da UNIR – Campus Porto Velho.....	150
APÊNDICE H - Quadro referente aos saberes docentes/competências	152
APÊNDICE I - Quadro referente ao estágio curricular supervisionado.....	154
APÊNDICE J - Quadro referente a tabulação das entrevistas do professor chefe do DEF/UNIR (PCC), e do Professor do Estágio (PE)	155
APÊNDICE K - Quadro referente a triangulação parcial de dados - categoria nuclear da pesquisa: Saberes docentes e a relação teoria prática no estágio curricular supervisionado..	161

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a temática “Formação Docente” é objeto de estudo de muitos investigadores, entidades profissionais representativas, instituições e organizações científicas, que buscam fomentar a melhoria da qualidade profissional dos educadores e consequentemente da Educação. Saviani (2010, p. 209) entende que a formação de qualidade nos cursos de formação de professores deve “garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparação teórico-científico que o capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz”.

Esta pesquisa trata sobre a formação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma vez que esse componente curricular é parte integrante da Educação Básica no Brasil, tendo em vista que os Referenciais Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2010), especificamente o curso de Educação Física (licenciatura), propõem um currículo com competências para formação inicial, descrevendo o perfil deste profissional e o campo de atuação na educação básica.

EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA Carga Horária Mínima: 2800h, Integralização: 3 anos. PERFIL DO EGRESSO: O Licenciado em Educação Física é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, [...]. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (BRASIL, 2010, p. 31)

De tal modo, pesquisar acerca da formação docente na Educação Física para atender a Educação Básica, surge das inquietações da minha experiência de vida, na constituição profissional como professor de Educação Física e principalmente como formador atuante na Educação Superior. Observa-se que os processos históricos e sociais pelos quais o curso de Educação Física se desenhou na Educação Superior ao longo dos anos são pressupostos norteadores que servem como base para os aspectos legais que a identificam como componente curricular obrigatório na Educação Básica, contemplado pelo artigo 26, § 3º, da lei 9.394/96. Vejamos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica,[...].

De acordo com a citação, a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica aborda um currículo vinculado a um Projeto Político Pedagógico (PPP), onde se destaca a função social da Educação Física dentro do contexto escolar. Neste sentido, Castelani Filho *et al.* (2009, p. 30) afirmam que na Educação Física: “o currículo é capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”.

Dessa perspectiva, emerge o interesse em pesquisar sobre a temática formação docente na Educação Física como objeto de estudo. Isso perpassa pensar na minha trajetória de vida nos aspectos pessoais como cidadão e, principalmente, pelas escolhas profissionais ao longo destes 19 anos de atuação como professor de Educação Física.

Desde a infância, quando residia em Manaus, capital do Estado do Amazonas, a Educação Física esteve presente em minha vida. Fui uma criança muito ativa, o que oportunizou uma vivência corporal significativa na aquisição das habilidades motoras de base. Já em idade escolar, aos 11 anos iniciei minha vida esportiva na modalidade de handebol, participei de jogos escolares até aos 17 anos, treinei na seleção do Estado Amazonas e, aos 19 anos, passei no vestibular para cursar Educação Física na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Iniciei o curso de Educação Física no ano de 1994 na Universidade Federal de Rondônia e, durante o percurso da minha formação inicial, foi possível observar que o currículo era amplo, caracterizado por uma formação abrangente mais voltada para atuação do que hoje chamamos de bacharelado, pois as disciplinas da área biomédica, fisiologia, bioquímica, treinamento desportivo, *fitness* e das modalidades esportivas ainda estavam latentes pelos conceitos higienista e esportivos marcados pelas concepções de ensino: tradicional e tecnicista. Apesar das discussões promovidas por teóricos, no seio da academia havia um distanciamento entre a teoria e a prática no contexto escolar.

Logo no primeiro período, comecei a estagiar como monitor esportivo nas modalidades de handebol e voleibol, contratado pela extinta Superintendência de Desporto do Estado de Rondônia (SUDER). Essa primeira experiência trouxe à tona inquietações acerca das políticas públicas esportivas e a precarização das condições de trabalho com relação à estrutura, materiais esportivos e, principalmente, o mínimo de condições para que as crianças carentes pudessem praticar atividades esportivas.

Naquela época em nosso Estado, havia carência de professores graduados em diversas áreas do conhecimento e, na Educação Física, não era diferente, logo os acadêmicos

iniciavam prematuramente a sua profissionalidade, começavam a ministrar aulas como monitores de ensino em Educação Física na rede pública de Porto Velho.

Em 1995, comecei a ministrar aulas de Educação Física na Escola Marcelo Candia, pertencente à rede de Educação Marcelinas em Rondônia, onde tive os primeiros contatos com a sala de aula. Minhas aulas eram baseadas nas minhas experiências como atleta de handebol, reproduzindo na minha prática pedagógica os ensinamentos tecnicistas e tradicionais recebidos ao longo da minha história de vida pessoal e também na minha formação até aquele momento no curso de Educação Física na UNIR, ou seja, era um formato de aula influenciado pela formação esportiva.

Aos poucos fui percebendo que o modelo de Educação Física dominante na Escola de Educação Básica não cumpria a função social que deveria e poderia assumir como componente curricular deste nível de ensino, pois, em contraponto às minhas experiências pessoais como atleta e posteriormente como acadêmico, a prática da sala de aula me fez entender o *mister* crucial que o educador possui como profissional no processo de formação de uma sociedade democrática frente a tantas desigualdades econômicas e sociais que vivemos no Brasil.

No percurso da graduação, participei de alguns congressos, seminários e encontros nacionais de estudantes de Educação Física (ENEEF), acompanhei as discussões acerca do campo de atuação do profissional da área onde os embates dicotômicos entre a licenciatura e o bacharelado, oportunizaram perceber o campo escolar, como um espaço democrático, participativo e menos excludente.

A partir deste momento, as leituras, os estudos e a prática da sala aula impactaram na forma de fazer a docência na Educação Física Escolar, na medida em que os conhecimentos da didática eram assimilados, buscava trabalhar os conhecimentos específicos por meio de atividades e projetos interdisciplinares, que tinha como escopo superar a fragmentação do conhecimento e as fronteiras entre os componentes curriculares.

Em 1997, concluí o curso de Educação Física e, posteriormente, passei no concurso público do Estado de Rondônia. Procurei me especializar, cursando pós-graduação *lato senso* em Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares, o que determinou minha entrada na Educação Superior. Atualmente sou professor da Faculdade Metropolitana de Porto Velho, ministro as disciplinas: Didática Aplicada à Educação Física, Legislação Educacional Brasileira, Metodologia do Handebol e Educação Física Escolar, com a oportunidade de trabalhar nos cursos de Educação Física, Letras e Pedagogia.

A minha vivência na Educação Superior, trabalhando na formação inicial de professores em Educação Física, suscitou inquietações e culminou nas pretensões que serão elencadas nessa pesquisa, as quais poderão contribuir significativamente no sentido de analisar a formação do Licenciado em Educação Física para atuar na Educação Básica.

Acredito que a formação exigida para a profissionalização docente possa ser considerada como o vetor de mudanças nas práticas educativas das salas de aula, superando a ideologia legitimadora da qualificação profissional que limita a formação acadêmica na racionalidade técnica suprimindo a história da cultura corporal, identidade e os saberes docentes, exigindo do licenciado uma formação cada vez mais elevada sem preocupar-se com a realidade da prática em sala de aula, ou seja, promover uma mudança para um contexto da racionalidade prática e crítica, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática.

A partir dessas experiências vivenciadas, identifiquei que na conjuntura da formação profissional em Educação Física estão alocadas questões que impactam na atuação do docente com relação às decisões pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional. A dissertação está estruturada em três eixos: Formação Docente. Educação Física, Estágio Curricular Supervisionado.

A questão problematizadora é: Como o estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia desde as DCN da área?

Em decorrência dessa problemática emergiram novas questões que se mostram relevantes nesse movimento do processo de formação docente, relacionadas a seguir:

- a) Como está estruturado o currículo/PPP do curso de Educação Física da UNIR, levando em consideração as teorias curriculares e os aspectos legais?
- b) Qual o perfil profissional do licenciado em Educação Física da UNIR, a partir dos discursos presentes nos documentos legais, dos docentes e discentes?
- c) Que saberes docentes estão evidenciados na relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado nesta licenciatura?

Esses questionamentos são oriundos das inquietações discorridas acima e do comprometimento com a formação de professores de Educação Física. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da UNIR desde o estágio curricular supervisionado à luz das DCN. A reflexão para tal abordagem foi construída em 3 (três) seções.

Na primeira seção, abordamos sobre a formação docente, desde os marcos históricos e legais para a licenciatura em Educação Física, enfatizando o currículo, a identidade

profissional, ressaltando a profissionalização, a mobilização de saberes, a relação teoria prática vivenciada no estágio curricular supervisionado, bem como os propulsores da profissionalização docente.

Na segunda seção, revelamos a metodologia aplicada, que serviu para delinear os caminhos percorridos com vista a respondermos o questionamento proposto, assim atingir o objetivo traçado. Descrevemos o tipo de pesquisa, caracterizamos o *lôcus* da investigação, o universo, a amostra, os instrumentos utilizados na coleta de dados, acrescentando a tabulação dos dados e sua análise.

Na terceira seção, dedicamos ao resultado da pesquisa, trouxemos a análise do processo de formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física da UNIR. O estudo foi organizado a partir de 3 (três) dimensões: 1. Documentos legais; 2. Chefe/Coordenador e docente orientador do estágio curricular supervisionado; e 3. Discentes do 6º período do DEF/UNIR. A análise e discussão se deram por meio dos gráficos e quadros informativos, bem como por meio da triangulação interativa dos dados.

Para o presente trabalho, foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de estudo de caso, usando como instrumentos de coleta de dados a entrevista, o questionário e análise documental.

Nas considerações finais, pressupomos sintetizar os momentos que, via de regra, nos ajudaram a analisar o processo formação docente em Educação Física desde o estágio curricular supervisionado na UNIR. Constatamos nas teorias que fundamentam o estágio curricular supervisionado que a sua viabilização está condicionada principalmente à indissociabilidade entre teoria e prática dos saberes docente. Que o mesmo trata-se do lugar em que o futuro professor constrói a sua profissão e o domínio da prática pedagógica. Ainda foi possível perceber o vínculo que o estágio tem com a legislação que o rege.

O estágio curricular supervisionado não se consolida por organismos isolados, essa consolidação depende da integração exercida pelos documentos norteadores, alunos em formação, professores formadores, e gestores do curso.

Neste sentido, não seria desejável que o estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR alcançasse as perspectivas dos estagiários. A articulação entre formação inicial e as expectativas pessoais, sociais e profissionais podem produzir um espaço de mudanças e inovações no desenvolvimento da profissionalização docente, pois a organização desse espaço implica na decisão em “ser ou não ser” um professor. Trata-se de uma proposta de estágio

realimentado pelos sujeitos que vivem a teoria e a prática, pela profissão exercida e pelo compromisso com a Educação Básica realizada nos âmbitos escolares.

2 BASE TEÓRICA DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos reflexões teóricas acerca da formação de professores, enfatizando o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física, destacando o estágio curricular supervisionado como espaço da consolidação de saberes e da indissociabilidade da relação teoria-prática.

Para tanto, recorremos aos teóricos que pesquisam e dialogam sobre essa temática, dentre eles: Nóvoa (1995; 1999), defendendo a profissionalização docente a partir de três dimensões, quais sejam: desenvolvimento pessoal, profissional e institucional; Tardif (2013) norteando as dimensões dos saberes docentes no processo de formação profissional: saberes disciplinares, curriculares e experienciais - elementos estruturadores que permeiam a formação de professores; Pimenta e Lima (2011), atribuindo ao estágio a importância de articular todo o processo formativo do futuro professor, considerando o campo de atuação como objeto de pesquisa e investigação da própria prática.

As subseções se fazem pelos contextos históricos e aspectos legais da formação docente em Educação Física, marcada por divergências sobre a formação inicial na constituição do perfil e campo de atuação desse profissional. É nesse cenário dicotômico que se faz necessário abordar o estágio supervisionado como um componente curricular primordial da profissionalização docente, entendido especialmente como *locus de práxis*.

Dessa perspectiva, surge um diálogo entre as teorias curriculares e os saberes docentes na formação do professor de Educação Física (SILVA, 2000; TARDIF, 2013; PIMENTA, 2012b; DARIDO, 2003), explicitando os nexos entre o processo de formação inicial e o projeto político-pedagógico (PPP), considerando que este documento instituído também se faz instituinte desde uma perspectiva crítica da legalidade suplantadas pelas DCN da área.

Nesse sentido, faz-se necessário inicialmente submergir na contextualização histórica e legal que alavancou o processo de desenvolvimento da formação de professores no Brasil, mas especificamente, considerando as prerrogativas para atuar na Educação Superior. Veiga (2004) defende que as instituições de ensino superior, na qualidade de instituição formadora nas mais diferentes áreas do conhecimento, devem pautar sua finalidade pela efetividade da articulação do tripé: ensino/pesquisa/extensão como condicionantes na formação para a docência neste nível de ensino.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONDICIONANTES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, nos últimos 60 anos, os estudos sobre a Formação de Professores têm contribuído com temáticas que levam ao movimento de profissionalização na Educação Superior, bem como a intensos debates neste nível de ensino. Segundo Ferreira e Moreira (2002), nesse marco histórico, aspirou-se à capacitação de recursos humanos e, conseqüentemente, ao domínio do conhecimento científico e tecnológico, pois o desenvolvimento político, econômico e social do país estava condicionado à essa formação. Isso significa que ela precisava ser potencializada com a criação de novos cursos superiores e, principalmente, impulsionar a implantação da pós-graduação no país, no sentido de ressignificar a formação de professores formadores nas mais variadas áreas do conhecimento.

Essa conjuntura histórica desencadeou a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na década de 1950, cujo objetivo era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 297).

Os objetivos almejados pela CAPES foram distorcidos e evidenciados por uma inversão de valores, visto que a formação para a docência no ensino superior tem sido pensada para atender os aspectos de produção científica em detrimento à formação pedagógica, uma vez que a mesma ratifica a avaliação da produção científica, instaurando, de certa maneira, a formação pautada na racionalidade técnica. Segundo Schön (2000, p. 15):

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados pelos propósitos específicos.

É lamentável que o desenvolvimento da formação de professores tenha se constituído baseado sob a imposição do positivismo da universidade moderna. A exigência das instituições avaliadoras nos cursos de formação de professores tem suprimido os saberes e a constituição da identidade profissional do docente no interior da academia, exigindo uma formação cada vez mais técnica e fragmentada, sem preocupar-se com o contexto da realidade da prática em sala de aula, ou seja, o que se ensina na formação inicial é tratado de forma

incipiente e desarticulado com prática pedagógica no chão da escola. Alarcão (1996, p. 76) conceitua o professor tecnocrático,

como mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatados numa perspectiva descendentes de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1992) tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional criando nos professores uma crise de identidade.

O modelo de formação refletida pela racionalidade técnica, segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2002, p. 22), “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Essa situação é preocupante visto que a formação necessária para o profissional docente deve ser efetivada como vetor de mudanças das práticas educativas das salas de aula da educação básica, ou seja, a universidade, enquanto instituição formadora, pode superar a ideologia legitimadora da qualificação profissional que limita a formação acadêmica e se reconfigurar para o modelo da racionalidade prática.

No modelo de formação baseado na racionalidade prática, “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 26). Enquanto no modelo da racionalidade crítica, “o professor é visto como alguém que levanta um problema e dirige um diálogo crítico em sala de aula” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 30).

A dinamicidade do processo da formação docente ocorre principalmente pela tríade constituída em ensino/pesquisa/extensão permeada por uma série de conhecimentos e saberes. Esses três pilares eclodem na formação e profissionalização docente na produção dos seus próprios saberes. Uma das ideias básicas de Veiga (s.d., p. 2) é que:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção de conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que é viável que a formação dos professores em exercício nas Universidades seja condizente com as práticas integradoras e exigências formativas interdisciplinares, no sentido de atender a demanda da tarefa em proporcionar uma postura pedagógica crítica, reflexiva e investigativa, subsidiada pelos demais sujeitos envolvidos no processo de formação de professores. A questão seria perceber que o professor não é o único responsável em assumir as responsabilidades advindas das implicações

pedagógicas, sociais, econômicas, políticas e de práticas institucionais. Zabalza (2004, p. 109) assinala que “O ensino (ou docência), a pesquisa e a administração (nos diversos setores institucionais: dos departamentos e faculdades às diversas comissões e à direção da universidade)”. Ele agrega ao papel do professor as seguintes funções:

Busines (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialista em diversas instâncias científicas, etc.) e as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109).

Esses pressupostos formativos, no primeiro momento, parecem concorrer para que haja uma melhor qualidade de ensino nas universidades, o que segundo Veiga (s.d. p. 1), “na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas”. Diante de situações dessa natureza, o professor formador tem perdido a autonomia sobre sua própria profissão e inevitavelmente assume a perda do controle do seu trabalho como formador de professores.

A relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. (CONTRERAS, 2012, p. 213).

Ao considerarmos que a universidade é uma instituição que dialoga, quase sempre em torno de uma política de formação centrada nas necessidades de seu próprio desenvolvimento, a profissionalização docente tem se restringido a atender aos percentuais exigidos aos cursos de graduações referentes ao número de mestres e doutores, ou seja, a quantidade e detrimento da qualidade.

Este aspecto é reafirmado então, pelas leis que regem sobre o assunto com uma forte tendência a estabelecer um perfil profissional que entenda a universidade como um local de sustentação da habilitação profissional, que muitas vezes é construída dissociada das áreas de atuação dos profissionais da educação superior.

Ao compulsarmos a Lei 9.394/96, percebemos que há uma falta de previsão explícita nos dispositivos legais por uma formação didático-pedagógica do docente que vai atuar no magistério superior, o que, a toda evidência, implica na forma como são oferecidos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

É fato que a universidade deve ser entendida de outra forma e, prioritariamente, como o espaço que além de formar profissionais para atuarem nas mais variadas áreas de conhecimento, deve estimular o desenvolvimento da pesquisa por meio da preparação didático pedagógica, assegurando à formação do professor e da elevação da qualidade do ensino. Nos alinhamos com Anastasiou e Pimenta (2014, p. 161-162) quando,

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Aparentemente, as questões acima são também contempladas na Carta Magna Brasileira, promulgada em 1988, garantindo no texto constitucional que as universidades possuem autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, determinando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Carneiro (2012), faz-se necessário trazer à baila os princípios constitucionais, que ultrapassam os fins da educação superior, onde o Estado por meio das universidades tem como responsabilidade expressa, o dever de desenvolver a pessoa, preparar para o exercício da cidadania e promover a qualificação para o mercado de trabalho, evidenciando assim, a importância da Universidade para o desenvolvimento político, econômico e social do país, previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Contudo, o processo de formação para docência na Educação Superior é tratada de forma incipiente pela Legislação Educacional Brasileira (LDB), resultando em novos desafios para o exercício da profissão da docência universitária que requer uma formação substancial, sem restringir aos conteúdos científicos próprios dos componentes curriculares, mas acima de tudo, aos aspectos didático-pedagógicos que caracterizam a eficácia do tripé ensino/pesquisa/extensão, previstos no artigo 43, da Lei 9.394/96, como finalidade da educação superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Segundo Zabalza (2004, p. 145), “a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade”. Essa convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições. Corroborando com que o autor evidencia, a LDB traz em seu conteúdo a condição para se tornar professor universitário, vejamos o “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a LDB (lei nº. 9.394/96) caracteriza a universidade como espaço de formação de nível superior nas mais diferentes áreas do conhecimento, apontando ainda a titulação mínima exigida para constituição do quadro de docentes formadores, que se dá pelo artigo a seguir:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Do ponto de vista legal, com o advento da LDB, percebemos que houve aumento na demanda e oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* da disciplina de metodologia do ensino superior oferecidos por IES da rede privada de ensino, bem como uma sensível ampliação dos programas de mestrado e doutorado.

Entretanto a LDB não enfatiza a necessidade de um aperfeiçoamento continuado, por parte dos professores universitários, no tocante às práticas pedagógicas para o exercício da docência universitária e sua articulação com a pesquisa e extensão.

Assim, a atividade da docência no que diz respeito ao seu aspecto didático-pedagógico é transformada em uma ação de menor importância, pois tem-se atribuído “um

status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário” (ZABALZA, 2004, p. 154).

Nessa perspectiva, o processo de formação do professor e a construção dos seus saberes remete a um posicionamento crítico em relação a forma de como estão sendo realizados os programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* como forma de preparação para a prática educativa no exercício da docência universitária.

Não faz sentido ter como indicativo de qualidade uma formação *lato e stricto sensu* que não tenha como base epistemológica a relação da pesquisa com a prática educativa, quer seja para atuar na educação básica ou na superior.

A LDB pode até ter impulsionado uma ampliação dos programas de Mestrado e Doutorado. Contudo, não enfatizou a necessidade de uma formação acadêmica intensiva voltada às práticas pedagógicas para o exercício da docência e sua articulação com a pesquisa e extensão. Demo (1997, p. 83), ao discutir esse aspecto afirma o seguinte:

A Lei perdeu uma grande oportunidade de pelo menos colocar a educação superior em outros trilhos, mesmo sem grandes inovações. [...] A universidade, todavia, resiste bravamente a passar do currículo extensivo para o intensivo, primeiro porque a grande maioria de professores só sabe dar aulas, não pesquisa permanentemente, não tem noção de vida acadêmica moderna [...]. O mais grave vem a seguir, quando se basta, perante o corpo docente, com meras formalidades: um terço pelo menos deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e um terço deve ter tempo integral. Certamente supõe-se que tudo isso esteja, sobretudo a serviço do ensino, perdendo-se a oportunidade de estabelecer que, mais do que essa formalidade, é essencial a capacidade de reconstruir conhecimento. Mas esse desafio a rigor, a universidade como um todo ou de modo geral ainda não descobriu.

Assim, a atividade da docência, no que diz respeito ao seu aspecto didático-pedagógico, é transformada em uma ação de somenos importância. Por este prisma, percebe-se que a titulação de mestrado e doutorado não tem efetivamente impactado na forma de como são concebidos os cursos de licenciatura no nosso país, causando perdas aos saberes pedagógicos e a prática da docência.

Zabalza (2004) traz em seu texto que é comum encontrar docentes que são pesquisadores que, na sala de aula, em contato com os alunos, tornam-se formadores “mediocres” tendo dificuldades de comunicação, apresentando um discurso inacessível e complexo, uma vez que não dominam habilidades didático-pedagógicas próprias ao exercício da docência.

Não podemos deixar enraizar a desvalorização dos saberes docentes, visto que na sua essência, são eles, que constituem a profissionalização do futuro professor. Ao contrário, a

formação de professores estará fadada a evidenciar competências em prejuízo aos saberes, consolidando o modelo de racionalidade técnica.

Darido (2003, p. 29) enfatiza que “no âmbito da formação de professores de Educação Física foi influenciado pelo modelo de racionalidade técnica”. Esse tipo de formação não atende às peculiaridades pedagógica, física, emocional, cultural e cognitiva que fazem parte do papel do professor de Educação Física.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS

Para refletir sobre a formação inicial do professor de Educação Física e analisá-la faz-se necessário imergir nos contextos históricos pelos quais o curso foi delineado, o que nos permitirá desvelar os processos de formação e organização curricular nos cursos de Educação Física e sua relação na constituição do perfil profissional que estão sendo lançados no mercado de trabalho para atuar como professores da educação básica.

Segundo Souza Neto *et al.* (2004), o marco inicial dos cursos de formação de professores se deu por volta da década de 1930, mas somente em 1960 alcançou seu direcionamento, tomando caminhos nas lutas políticas da sociedade brasileira em prol da valorização profissional do docente, lideradas principalmente pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE).

Apesar da Educação Física estar presente nas escolas desde o século XIX, a formação universitária de professores de Educação Física em instituições civis teve início na década de 1930, juntamente com currículos de formação oficial de professores, sendo estes reestruturados posteriormente, em 1945, 1969, 1987, 2002 e 2004, com as DCN da área.

A visão nesse percurso histórico era formar o professor de Educação Física Escolar sob a influência dos ideais higienistas e esportivos. A partir da resolução CFE nº. 69 de 1969, foi implementado um novo currículo para área de Educação Física com formação para a licenciatura e técnico esportivo. Esse novo currículo substitui o curso de Didática de 1939, por um conjunto de disciplinas denominadas de matérias pedagógicas como didática, psicologia da educação e outras específicas como recreação. Passou a ofertar curso com a duração de 03 (três) anos para a graduação, com uma carga horária mínima de 1800 horas, caracterizado ainda por uma concepção de ensino baseada no aspecto biológico e da racionalidade técnica. (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Segundo Nunes e Rúbio (2008, p.62), “a década de 1970 foi marcada pelo binômio: Educação Física Escolar e Desporto Estudantil”, que teve como reflexo preparar atletas nas escolas brasileiras, tornando o treinamento esportivo como eixo de um currículo desejado pelo Estado e implementado em forma de política pública, dando origem aos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) e Jogos Universitários Brasileiros (JUBs), atualmente é chamado de Jogos Escolares da Juventude (JEJ).

Na década de 1980, teve início uma discussão sobre a atuação profissional de Educação Física no Brasil, sugerindo modificações no currículo do curso de graduação, de acordo com perfil e atuação pré-estabelecidos. Neste período, em decorrência das discussões acadêmicas e profissionais acerca do currículo do curso de Educação Física, foi publicada a Resolução CFE nº 03 de 1987 (BRASIL, 1987), indicando que esse curso fosse flexível, além de propor duas formações distintas: o Bacharelado e a Licenciatura, *verbis*:

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, Resolve:

Art. 1º - A Formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. (BRASIL, 1987).

A partir desse dispositivo legal, a formatação desta nova proposta nos anos 1980 permitiu uma configuração geral dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, tendo seus conteúdos sistematizados por blocos de conhecimento que, segundo Betti e Betti (1996, p. 10), devem ser compreendidos como: “Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico”, o que caracteriza a transição de um modelo de formação tradicional-esportivo, focado na prática esportiva, para um modelo técnico-científico, baseado na fundamentação didático-pedagógica.

No final da década de 1990, destacamos dois marcos legais importantes para área de Educação Física. O primeiro foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/96), que contemplou em seu art. 26, §3º a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica. O segundo foi a promulgação da lei nº. 9.696 de 01 de setembro de 1998, que regulamentou a profissão e instituiu os Conselhos Federais e Regionais de Educação Física (CONFED/CREF) e, conseqüentemente, definiu um novo rumo para a área com relação a atuação do profissional de Educação Física no Brasil, destacando-se por ser uma área de atuação docente, com profissão regulamentada.

Nesse momento histórico para área de Educação Física, iniciou-se, a partir do ano 2000, um novo processo de discussão em relação ao currículo, propondo uma reorientação para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, com curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) propôs uma mudança curricular, priorizando a “competência” como orientação do curso de formação de professores. Nesta perspectiva, este Parecer aponta um rol de competências a serem contempladas na formação inicial, demonstrando uma nítida preocupação do “saber fazer” com a formação deste profissional.

Ainda na década de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizaram os cursos de formação de professores da Educação Básica, bem como do graduado de licenciatura em Educação Física, atribuindo-lhe uma nova configuração (BRASIL, 2002a; 2004a). Estas Diretrizes Curriculares tiveram como objetivo conquistar a autonomia no campo do saber docente, no campo da formação profissional e “surge desse redimensionamento uma nova categoria de estudo na sociologia das profissões, no campo do currículo, na esfera das políticas públicas no que se refere ao enfoque do profissionalismo”. (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 125).

A Educação Física incorpora estas novas medidas, por se tratar de um componente curricular pertencente à Educação Básica, presente no Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004b) que deu origem à Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a).

Esses dispositivos legais trazem à baila a formação inicial do licenciado, no sentido de institucionalizar a construção de um perfil profissional capaz de articular os saberes constituídos no processo de formação universitária no que tange às suas habilidades e competências. Assim, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) propõe às Instituições de Educação Superior a diretriz para o processo de formação dos cursos de licenciatura no país, identificando lacunas e/ou alterando o percurso na formação inicial desses profissionais. Nesse sentido, colacionamos os artigos 3º, incisos I e II, e 4º, incisos I e II da CNE/CP 1/2002 como exemplos:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;

4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002a).

Dessa forma, foram estabelecidas as orientações para a formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física, estabelecendo as competências com fio condutor dessa formação, bem como conteúdos e a avaliação, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação de licenciatura em Educação Física, regulamentada pela Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a), vejamos:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

As instituições de Educação Superior devem propor currículos definidos pela autonomia institucional, conforme se depreende do art. 5º Resolução 07/2004 (BRASIL, 2004a):

Art. 5º - A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Observa-se que após as resoluções supracitadas (DCN), a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional passou de fato a ter como objeto de estudo o movimento humano nas dimensões: cognitivas, motoras, afetivo-social e cultural, propondo que a organização do currículo na formação de professores de Educação Física, sejam articuladas às unidades de conhecimentos concebidas pelas DCN como específica e ampliada, conforme se depreende do art. 7º da Resolução nº CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a):

Art. 7º - Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

Parágrafo 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

Parágrafo 2º - A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental;
- c) Didático-pedagógico

Na medida em que as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram autonomia às IES, no que tange a formação do acadêmico de Educação Física, no sentido de assegurar com integralidade conhecimentos específicos da área, os didáticos-pedagógicos articulados com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, priorizando qualidade para humanização do atendimento prestados aos cidadãos em geral, às famílias e à comunidade escolar, observa-se como fator importante o papel do currículo e de suas bases teóricas e epistemológicas para as ações de formação do professor na construção dos saberes. Essa construção, seja ela, inicial ou continuada, acontece numa perspectiva de formação para toda a vida e permite visualizarmos a importância da articulação do ensino com os saberes docentes e discentes no percurso da profissionalização.

Segundo Zabalza (2004, p. 37), “a formação de professores deve ser norteada com responsabilidade, e respeito à cultura e realidade social para que não seja uma formação desprovida e desarticulada do real significado da formação inicial no interior da universidade”. E, quanto ao currículo, Silva (2000, p. 13) afirma que “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Neste sentido, a Educação Física foi concebida como um componente curricular da Educação Básica, desde então, sua formação inicial tem como objetivo propiciar ao futuro profissional da área conhecimentos teóricos que tenham relação com a prática de ensino e atuação profissional nos cotidianos educativos da escola.

Castro e Nascimento (2012, p. 15) afirmam que “o aprender a ensinar pode advir de um contexto formativo (formação inicial) ou de um contexto prático (práticas de ensino, estágios, experiências posteriores com ensino)”. Portanto, a formação inicial se desenha como o momento de construção da profissionalização docente. Isso só ocorre quando existe a interação entre as atividades teóricas e práticas relacionadas diretamente com o futuro campo de atuação profissional do docente, ou seja, no chão da escola.

Sendo assim, a práxis pedagógica é o alicerce para encontrar possíveis caminhos para a atuação no contexto escolar. É um tempo oportuno para os ensaios, vivências e descobertas do mercado de trabalho do futuro professor durante o processo de formação inicial no interior da academia, o que nos motiva trazer a lume o estágio curricular supervisionado como espaço da consolidação de saberes e a indissociabilidade da relação teoria-prática.

2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DA CONSOLIDAÇÃO DE SABERES E A INDISSOCIABILIDADE DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

É necessário pensar sobre a relação entre o estágio curricular supervisionado e a forma como é conduzida a indissociabilidade entre teoria e prática neste componente curricular dos cursos de licenciatura. Ainda, se isso conduz para uma possibilidade de formar um profissional capaz de compreender, refletir e problematizar as situações cotidianas do ambiente escolar. Pimenta e Lima (2011, p. 47) destacam sobre a importância de termos como base para pensar a *práxis* pedagógica a concepção do discente, por ela nomeado por “futuro professor”. Endossamos que a compreensão/concepção advinda dos docentes e discentes nos cursos de formação de professores contribui para ampliar o entendimento do estágio como um momento de articular a teoria e a prática em um processo investigativo no contexto da realidade do espaço educacional.

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir dos questionamentos que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* (Pimenta, 1994, p.21), tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 47).

Nesse cenário, há que se aceitar que o estágio não é apenas um componente curricular. Cabe-lhe fomentar a prática do professor reflexivo, pois, já admite ter sua própria concepção do fazer docente, visto que, ao pesquisar a operacionalização das práticas já existentes nas escolas, desenvolve um senso crítico de sua própria prática. Assim, “O estágio curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivada com essa finalidade.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006. p. 20).

Nessa perspectiva, o estágio abre possibilidade para os futuros professores examinarem as implicações pedagógicas, sociais, econômicas e culturais incorporadas no âmbito educacional. Esses saberes construídos no chão da escola leva o estagiário a se apropriar da realidade educacional pela intencionalidade pedagógica da sua própria formação.

A formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006. p. 21).

Essa postura favorece o avanço do curso de formação de professores a partir do aporte teórico constituído no processo de formação docente, conjugado com a prática no estágio supervisionado. “A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006. p. 22). Entendemos que o estágio curricular supervisionado só se efetiva à medida em que a formação para docentes pressupõe os conhecimentos teóricos e práticos pelo raciocínio do professor crítico, reflexivo e pesquisador.

Assim, o entrelaçamento da pesquisa com a prática docente resulta em uma aplicabilidade teórica e investigativa de qualidade. Mas, para que isso ocorra, é necessário compreender a realidade do cotidiano escolar na sua totalidade.

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências da escola? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais seus problemas e características e como interpenetram na vida escola? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111).

Considerando a citação supracitada, o estágio muitas vezes é a condição necessária para que se realize no futuro professor a capacidade reflexiva para entender o processo de construção do conhecimento do aluno e o alargamento da prática educativa, que pressupõe o exercício de criar e inovar caminhos e soluções para promover a aprendizagem. Dessa forma, inovando de forma coletiva, e não restrita, a sala de aula, mas sim respondendo as demandas da pluralidade da sociedade e a diversidade humana.

Além de preocupar-se com as teorias pedagógicas e tendências curriculares, no sentido de transformar teorias em saberes docentes, com intuito de conduzir essa prática por planejamentos, ações e estratégias que levem os alunos a emancipação do contexto dos moldes tradicionais assumidos pelos cursos de formação de professores,

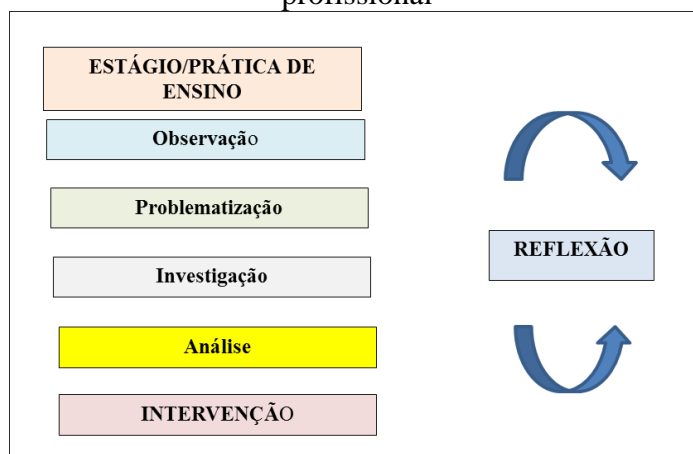
O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação. Quando o novo professor chega como

profissional recém formado e/ou concursado, não consegue instituir as práticas inovadoras na escola. Em parte, a falta de insistência do novo professor pode decorrer da falta de conscientização epistemológica e de saberes docentes que sejam capazes de lhe dar suporte para resistir e enfrentar o modelo cultural e pedagógico que a escola tenta impor. (ALMEIDA; GUEDIN; LEITE, 2008, p. 34).

Para que se possa organizar o exercício da docência em um viés mais crítico e reflexivo, por meio do estágio curricular supervisionado, é importante que tenhamos clareza sobre o tipo de formação que pensamos em constituir e o professor que pretendemos formar. Afinal, o estágio consiste em fomentar a incorporação dos conhecimentos adquiridos no processo de formação. Ou seja, o período da realização dessa atividade/disciplina é entendido como o momento em que é apresentada a realidade nos cotidianos educativos no chão da escola e da construção do perfil desse profissional.

É importante lembrar que esse perfil não é propriamente construído apenas no estágio curricular supervisionado, no entanto é parte fundamental do processo de formação de professores. Assim, somado ao momento da vivência no estágio curricular supervisionado, os aspectos de metodologias, didáticas, relacionamento intra e interpessoal, o conhecimento das leis, a organização do trabalho e as características atitudinais definem o perfil do futuro professor. Isso permite o desenvolvimento desse professor de forma autônoma, crítica, cooperativa, ética e reflexiva. Nesse contexto, é imprescindível que o Estágio Curricular Supervisionado seja percebido como um espaço onde os estagiários possam refletir sobre os caminhos que devem ser percorridos para a consumação da aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional. Nesse contexto Pimenta e Lima (2011, p. 117) elaboraram uma técnica que atende essa perspectiva do estágio como uma necessidade de fazer pesquisa para solidificar a aprendizagem profissional e a intervenção para consolidar a identidade profissional. Vejamos:

Esquema 1 - Detalhamento dos caminhos do estágio curricular supervisionado como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional



Fonte: Pimenta e Lima (2011, p. 117).

Se optarmos refletir sobre a formação do professor e o papel do estágio curricular supervisionado como base para sua profissionalização a partir de sua concepção, sugere-se uma análise em qual prática o estágio tem seu sentido e significado a partir da natureza do campo de trabalho investigativo. O que requer constante revisão teórica e prática, no intuito de tornar esse momento como a ressignificação da prática docente. “O estagiário poderá compreender a experiência de estágio na escola situada historicamente no tempo, no espaço e no mundo”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 163). Pensar o Estágio como pesquisa, sugere afirmar que de nada valeria se não pudéssemos entendê-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador (FAZENDA, 2012). Fica clara a necessidade de discutirmos o estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores. Nesse mesmo raciocínio Betti (1995 *apud* DARIDO, 2003, p. 11) diz ainda não haver essa junção na área da Educação Física. Na área de Educação Física “pesquisas realizadas no Brasil demonstraram a dificuldade de os professores de Educação Física aplicarem, na sua prática profissional, os conhecimentos científicos presentes na sua formação acadêmica” (BETTI, 1995 *apud* DARIDO, 2003, p. 11).

Daí depreendemos a compreensão que, enquanto não percebermos que o centro do processo de formação está no sujeito em construção e não apenas exclusivamente nas competências para o mercado de trabalho, não atingiremos uma formação sólida e qualificada para atender a demanda da sua prática profissional, principalmente quando nos referimos à Educação Básica.

A proposta do estágio em Educação Física, como espaço de vivências teóricas e práticas no espaço real do fazer profissional, pode efetivamente proporcionar ao futuro docente o entendimento da dimensão técnica e humanizadora do profissional dessa área, relacionando os saberes específicos e pedagógicos constituídos nos percursos formativos com a realidade da escola, o que requer integração entre esses diferentes saberes, porém integrados, pois exigem o aprendizado da flexibilidade, criticidade, reflexão, inovação, maior capacidade de análise, síntese, de trabalhos cooperativos, assim como o gerenciamento de emoções e aprendizagens cognitivas permeadas pelo processo de formação da profissionalização.

Outro aspecto merecedor de atenção na formação docente e, em especial no estágio curricular supervisionado como espaço formativo, refere-se às teorias curriculares e aos saberes docentes como mobilizadores na formação do professor de Educação Física.

2.4 UM DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS CURRICULARES E OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O diálogo entre o currículo e os saberes de formação profissional se constrói a partir de uma reflexão sobre a existência de teorias ou discursos que supostamente definem o que é currículo. Goodson (2008, p. 31) traz a definição etimológica do currículo “palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida) [...] currículo é definido como curso a ser seguido; Silva (2011, p. 14) corrobora apresentando que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Nesse sentido, reconhecemos, com base no que o referido autor traz que, historicamente as teorias curriculares mudaram significativamente o significado e a significância do currículo, assim como, as suas categorias que sustentam a base curricular.

Segundo Silva (2011, p. 14), as teorias tradicionais têm como principais categorias de base conceitos meramente pedagógicos como “o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos” e isolados do contexto psicossocial. Já em uma nova perspectiva de entender a educação surgem as teorias críticas baseadas na “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p. 14).

Embora sendo possível perceber uma diferença do campo epistemológico, do simplesmente pedagógico e isolado para a questão da ideologia e poder contextualizada com a sociedade que se dá nessa transição da teoria curricular tradicional para a crítica, é precisamente a teoria pós-crítica que nos permitem deslocar para os novos conceitos da pós-modernidade com as seguintes categorias de base curricular: “Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2011, p. 17), deslocando o conceito ideologia para o conceito de discurso, nos permitindo conceber uma nova concepção de currículo, ou seja, não é mais tão somente uma teoria ou um conceito, mas passa a ser um discurso, uma prática, um saber.

Assim podemos identificar nessas teorias sobre currículo, tomando por base suas principais categorias, a diferença dos conceitos e o peso do contexto histórico de cada uma, assim como a sua implicação na prática pedagógica. Por conseguinte, é a partir de cada tempo

histórico que é definida a teoria de currículo e suas bases epistemológicas, sociológicas e axiológicas. Por exemplo, estamos vivenciando o currículo pensado pela teoria pós-crítica.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre do poder. (SILVA, 2011, p. 149).

Tal pensamento percebe que o currículo está relacionado efetivamente às relações de poder. Segundo Sacristán (2013, p. 9) “O currículo e sua implementação têm condicionado nossas práticas de educação. Portanto, ele é um componente formador da realidade do sistema educacional no qual vivemos; poderíamos dizer que o currículo dá forma à educação”.

Nesse contexto, é importante que o acadêmico no percurso de sua formação, construa os seus saberes sempre fazendo indagações sobre os currículos e seus conteúdos, refletindo sobre a sua própria prática. Mais que nunca, as articulações entre teoria e prática parecem fundamentar a qualidade desejada para a formação de professores.

Os currículos para a formação inicial precisam ser repensados com seriedade a fim de produzir saberes, visto que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” Tardif (2013, p. 16). Ao contrário, seria deixar-se influenciar por legitimações tradicionais de currículo como denuncia Brasileiro, Velanga e Souza (2011, p. 114) “no entanto, sabemos que o currículo, tanto das escolas quanto dos cursos de formação docente, tem se caracterizado pelo etnocentrismo e não pelo multiculturalismo. Ou seja, não tem acompanhado as mudanças que a sociedade exige”. Fato que nos leva a refletir de que maneira os saberes profissionais estão sendo influenciados ou legitimados pelas teorias do currículo para a manutenção dessa realidade até os dias atuais nas universidades. Neste sentido, Tardif (2013, p. 40), considera que:

As Universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos [...]. A relação que os professores mantem com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes.

Essa condição parece ter causado um distanciamento entre os saberes requeridos no seio da academia e sua aplicabilidade na *práxis* pedagógica. Entretanto, parecem-nos ser a condição básica para a criação de uma nova perspectiva de diálogo entre os saberes e o currículo seria no sentido de aprender a valorizar a parceria entre universidade e os saberes experienciais. Segundo Tardif (2013, p. 55):

Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino.

Gallardo (2010) ao fazer uma análise da profissionalização do licenciado em Educação Física desde a construção dos saberes universalmente produzidos no processo formativo na universidade aponta que:

Por ser reconhecida como licenciatura, a área de Educação Física tem uma relação direta com as funções da universidade. Assim na sua função-mor, ela é responsável pela socialização de todo conhecimento universalmente produzido pela cultura corporal, que engloba jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, elementos das artes cênicas, elementos das artes musicais, elementos das artes plásticas e todo o conhecimento por ela produzido, denominado ginásticas. [...]. Em consequência, a tarefa do licenciado, professor de Educação Física deve ser ministrar esse conhecimento. (GALLARDO, 2010, p. 28).

Nesse ponto, tal como já havíamos enunciado, a relação entre currículo, saberes e universidade no que diz respeito à formação de professores, provém de um modelo de formação que sugere a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica. Em uma análise sobre os modelos de formação de professores de Educação Física, Carreiro da Costa (1996) destaca que “os modelos de formação de professores para o ensino da Educação Física são marcados por complexidade, incerteza e situações que não podem ser previstas anteriormente”.

Nesse contexto, Schön (2000, p. 21), faz uma indagação: “Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática?”. Este questionamento aponta que há uma necessidade de encontrar o cerne do problema, ou seja, os conhecimentos teórico-práticos vivenciados no seio da academia podem não estar relacionados com o mercado de trabalho nem tampouco com a realidade escolar.

Freire (2011, p. 24) discorre que na prática docente o que “interessa agora, repito, é discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”, o que implica em constituir um currículo que tenha como escopo uma formação acadêmica articulada com a prática pedagógica na Escola.

Isso enfatiza a ideia de que a universidade na formação docente deve ser concebida como lugar que tem a função de fomentar a pesquisa e a preparação didático pedagógica, propiciando a elevação da qualidade do ensino da prática educativa. Nesse cenário, Anastasiou e Pimenta (2014, p. 163) discorrem que:

As funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes; criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimento e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Um aspecto interessante evidenciado na citação acima é o tripé que sustenta a formação docente para prática pedagógica. Levar em consideração essas questões alocadas é reconhecer que ainda há muito a se construir para efetivamente priorizar uma formação crítica aprofundada em novas experiências e práticas de ensino, devidamente estabelecidas pelo ensino/pesquisa/extensão. Veiga (s.d., p. 2) aponta que,

A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

Dessa forma, na medida em que os componentes curriculares e projetos de pesquisas e intervenção se articulam com os discursos/saberes dos professores formadores, o processo de formação inicial poderá ser permeado pela indissociabilidade teoria-prática, é o período em que os futuros professores devem se apropriar dos conhecimentos, sejam eles científicos ou pedagógicos.

O currículo por seu turno deve agregar o fazer pedagógico às questões sociopolíticas, econômicas, culturais e educacionais no sentido de trazer as realidades postas entre a universidade e a sociedade. Na área de Educação Física, os “atuais currículos de formação de professores em Educação Física são, em sua maioria, construídos a partir de múltiplos discursos e visões distintas sobre sociedade, ensino e escola” (NEIRA; ALVIANO JR, 2013, p. 121).

Essas visões sobre a sociedade são apresentadas como função social do currículo Castelani Filho *et al.* (2009, p. 29):

A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de formar a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropriar-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Insurge dessas perspectivas, refletir a constituição de um currículo na formação do professor de Educação Física por meio do projeto político-pedagógico idealizado como um espaço de formação profissional autônomo, crítico e reflexivo, permeado pela construção coletiva e participativa da comunidade acadêmica, e não apenas como um documento para atender aos dispositivos legais instituídos pelo poder público.

2.5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): UM ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O marco legal para que as instituições de ensino no Brasil pudessem exercer a autonomia na confecção de seus projetos político-pedagógicos (PPP) teve albergue com a Carta Magna de 1988, e de modo específico pela lei nº. 9.394/96 (LDB), que garantiu em seu artigo 12 que: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Ao compulsarmos a lei nº. 9.394/96, verificamos em seu artigo 54, a garantia de autonomia às universidades públicas, entre outras, a possibilidade de criação, e organização de seus cursos, currículos e programas, bem como de constituir planos e projetos. De forma muito explícita, autonomia na gestão de seus recursos financeiros e de investimento, desde que observem a as regras de controle estatal e disponibilidade de recursos.

Ao que parece, essa ordem de autonomia é também uma ordem de dependência, pois a garantia de autonomia às universidades públicas depende do controle estatal e prévia disponibilidade de recursos, portanto, hierárquica. Essa dicotomia entre a elaboração do PPP e a condição necessária para que o mesmo se efetive na prática faz com que essa autonomia pareça ilusória.

Nesse cenário, essa “garantia legal” que insinua a liberdade na elaboração do PPP aos estabelecimentos de ensino superior no país ainda não é suficiente para garantir às instituições de Educação Superior autonomia para conseguir construir coletivamente seus documentos norteadores, ou seja, a lei estabelece autonomia, mas condiciona sua aplicabilidade a outras instancias institucionais o que, implicitamente, causa um desconforto nos profissionais que poderiam participar da elaboração coletiva do PPP.

O esquema sob o qual se concebe essa garantia de autonomia às universidades públicas é um reflexo da hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico, dado

ao caráter ambíguo de pensar a autonomia universitária, relegada muitas vezes a reformas educacionais e adequações a resoluções, como por exemplo, as universidades e instituições de educação superior que ofereciam cursos de formação e professores no Brasil, precisaram se adequar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que estabelece em seu bojo:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente ...]

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação. (BRASIL, 2002a).

Depreende-se desse dispositivo legal que, a partir de 2002, as Instituições de Educação Superior precisaram atender as DCN e passaram a ter o projeto político-pedagógico como fio condutor na constituição dos profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, ao refletirmos sobre as relações estabelecidas pelo PPP e formação inicial nos cursos de licenciatura e suas implicações na formação do licenciando em Educação Física, faz-se necessário entender uma concepção do que seja um PPP:

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidade e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim coordenar esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. (VEIGA, 2004, p. 13).

O conceito de Projeto Político-Pedagógico projeta o estreitamento entre perfil profissional, currículo e condições de trabalho. Essa afirmação expressa de fato, as intencionalidades que estão por detrás do PPP. Em vista disso, ratifica-se que não cabe a apenas uma pessoa ou a um grupo hierarquizado de pessoas decidirem sobre o futuro das ações a serem realizadas na formação do professor. Este documento norteador decorre da coletividade, da participação de todos os membros envolvidos no processo de formação inicial:

Por ser uma construção coletiva, o projeto tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado como prática social coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade. [...] Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É universidade construindo sua identidade institucional. (VEIGA, 2004, p. 16).

Uma importante característica do PPP para a formação de professores é o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos envolvidos para a sua realização. Nota-se desse fato que a preocupação da relação ensino/aprendizagem não se reduz a planejar as técnicas, mas se atentar principalmente ao fazer pedagógico e as questões sociopolíticas, econômicas e educacionais, no sentido de trazer as realidades postas pela teoria e prática. É perceptível também a possibilidade de assumir posições pedagógicas e pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didáticos metodológicos, visto que, “os problemas que atingem a formação de professores extrapolam o âmbito da sala de aula. Eles têm a ver com questões macroestruturais políticas e sociais e com a valorização do profissional em magistério.” (VEIGA, 2010, p. 85).

Para tornar realidade, o molde de projeto político-pedagógico, nesse viés de PPP como um artefato político-pedagógico e ressignificado para atender ao novo paradigma educacional universitário, implica a necessidade primordial de harmoniza-se com a visão ampla e integralizadora da educação do homem. Veiga (2010, p. 16), ao tratar sobre o significado do projeto político pedagógico, traz a seguinte afirmação:

O projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

Por esse prisma, o projeto pode ser compreendido como instrumento de organização do processo de formação do profissional em educação. Considera a formação técnica-racional, mas também inclui a formação crítico-reflexiva e humanizadora, ou seja, recria a forma de compreender a formação de professores, projetando as coordenadas adequadas para o atendimento das necessidades individuais e coletivas, considerando o que já estava instituído e se fazendo instituinte:

O instituído e o instituinte são duas dimensões que devem ser trabalhadas dialeticamente, porque o instituído constitui a referência dos novos elementos que operam com o instituinte. É com base no instituído que o projeto se constrói como instituinte. Sem considerar o instituído, criamos lacunas, desfiguramos memórias e identidades, perdemos o vínculo com nossa história. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 34 *apud* VEIGA, 2010, p. 23).

Portanto, as decisões a serem tomadas em função do PPP resultam da relação entre o que se conhece como instituído e o que pode se transformar em instituinte, ou seja, fazer do instituído um direcionamento para a inovação da prática. Segundo Veiga (2010, p. 21)

Os projetos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições. Essa luta constitui um processo de dentro para fora, e parte do princípio de que a inovação não pode ser confundida com evolução, reforma ou invenção. Ela reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Os projetos transgridem para acertar, reconfigurando as práticas pedagógicas em torno do seu potencial inovador e das possibilidades coletivas.

Essa citação é pertinente no que consideramos como PPP e, principalmente, ao nos referenciar ao PPP dos cursos de licenciatura, visto que “A falta de clareza acerca do Projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e as bibliografias perdem sua razão de ser” (VEIGA, 2004, p. 16).

Aceita essa justificativa, o PPP, baseado no projeto inovador, surge como forma de superar a fragmentação instituída e passa a instituir a autonomia da universidade, mediante a autonomia pedagógica e financeira. Sem dúvida, esse fato acentua o envolvimento dos sujeitos participantes do processo de formação de professores, em uma *práxis* de corresponsabilidades pelas ações que perpassam pela inovação das IES, atentando-se ao que já está instituído, a exemplo, a formação do licenciado em Educação Física constante no artigo 5º da resolução CNE/CES 07/2004.

A presença marcante do que já está instituído influi significativamente no perfil do profissional, pois implica intencionalidade e não é possível estruturar um PPP sem levar em consideração o que se almeja para este profissional. Essa articulação não pode ser gerida subordinadamente sem levar em conta a dimensão instituinte do PPP, se, por sua vez, perdeu-se de vista a ação instituinte deste documento. Por isso mesmo, a inovação precisa ser gerida, de modo a alcançar uma formação ampla e criadora de saberes/competências baseadas no princípio presentes na indissociabilidade da relação teoria-prática no processo de formação inicial do futuro docente.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO

De suma importância, foi definir e desenhar a metodologia para o universo desse estudo empírico decorrente dos trajetos que planejamos para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa, que sugere analisar o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física da UNIR, desde o estágio curricular supervisionado à luz das DCN. Ao considerarmos relevante destacar a formação do professor e, principalmente a licenciatura em Educação Física na Unir, verificamos sua estreita relação com as DCN.

Escolhemos trazer o estágio curricular supervisionado como elemento propulsor, para abordarmos a questão norteadora dessa pesquisa: Como o estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da UNIR desde o estágio curricular supervisionado a luz da DCN?

Assim, para começarmos o desenho do estudo, averiguamos nas DCN as demandas exigidas e estabelecidas para nortear a formação do professor em Educação Física. A partir disso, elegemos a Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho, por dois motivos: 1- Por ser uma universidade localizada na Amazônia, região que merece destaque visto às dificuldades sociais, econômicas e educacionais que ainda enfrenta. 2- Por ter sido a primeira a oferecer o curso de Educação Física no Estado de Rondônia.

Nesse contexto, tivemos o cuidado de não ignorar a contribuição do estágio curricular supervisionado para a formação do professor de Educação Física, como espaço de trabalho em que podem ser realizadas reflexões acerca da realidade social, econômica, educacional e de formação profissional vivida na Amazônia. Todavia, ressaltarmos que as DCN sobrepõem em suas orientações as competências como fio condutor e nuclear da formação do professor, o que pode causar um desvio do entendimento do papel do professor de Educação Física na Educação Básica, conforme previsão expressa no Art. 6º “As competências de natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004a). Também pode ser entendida e realizada como uma proposta de formação comprometida com a mobilização e politização dos saberes. Existe a necessidade de a universidade oferecer e fomentar o ensino associado à transformação social, de promover a parceria entre universidade e escola.

Isso que nos move a analisar *in loco* a realidade da formação do licenciado do curso de Educação Física na constituição dos saberes docentes evidenciados pela indissociabilidade teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

Considerando que o rigor científico de uma pesquisa precisa ser delineado por técnicas, procedimentos, métodos e conhecimento teórico, nesta seção, apresentamos os aspectos metodológico adotados para realização desse estudo empírico, o qual encontra-se norteado por teóricos que tratam das perspectivas desenvolvidas nesse trabalho. Sabemos da importância da articulação entre a metodologia da pesquisa, a base teórica do estudo e os resultados encontrados. Para tanto, trazemos os autores: Ludke e André (2013), Bardin (2009), Denzin e Lincoln (2006), Brasileiro (2002), Barros (1999), Chizzoti (2014) e outros, que dão suporte à abordagem e o tipo de pesquisa.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Neste estudo, a pesquisa se ampara na abordagem qualitativo-descritiva a partir de um estudo de caso no curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia. Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13) descrevem que “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes”.

A definição por um tipo de pesquisa caracterizada como estudo de caso dentre os inúmeros objetivos tem como escopo explorar de modo singular o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física do curso ora pesquisado desde o estágio curricular supervisionado a luz das DCN.

Segundo Chizzoti (2014, p. 136):

Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre o caso específico. [...]. No estudo de uma organização específica como escola, empresa etc., pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes.

Esse autor defende que “é oportuno também em análises precedentes de alguns elementos de uma pesquisa, como identificar o contexto do objeto a ser estudado ou refinar a

adequação de instrumentos de pesquisas, tais como questionário, roteiro de entrevista [...]” (CHIZZOTI, 2014, p. 138).

Por esse prisma, os dados foram coletados a partir dos questionários e analisados subjetivamente por percentuais demonstrados em gráficos, quadros e fundamentados pelos teóricos que escrevem sobre o assunto tratado. Segundo Cervo e Bervian (2002 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 18), o questionário “é a forma mais utilizada para coleta de dados, possibilitando medir com exatidão o que se deseja”. Com esse instrumento, o informante responde por escrito questões estruturadas e relacionadas com o tema da pesquisa.

Os dados obtidos nas entrevistas e nos documentos que norteiam o curso de Educação Física da Unir serão analisados por meio de procedimentos interpretativos, à luz da Análise de Conteúdo trazidos por Bardin (2009, p. 38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)

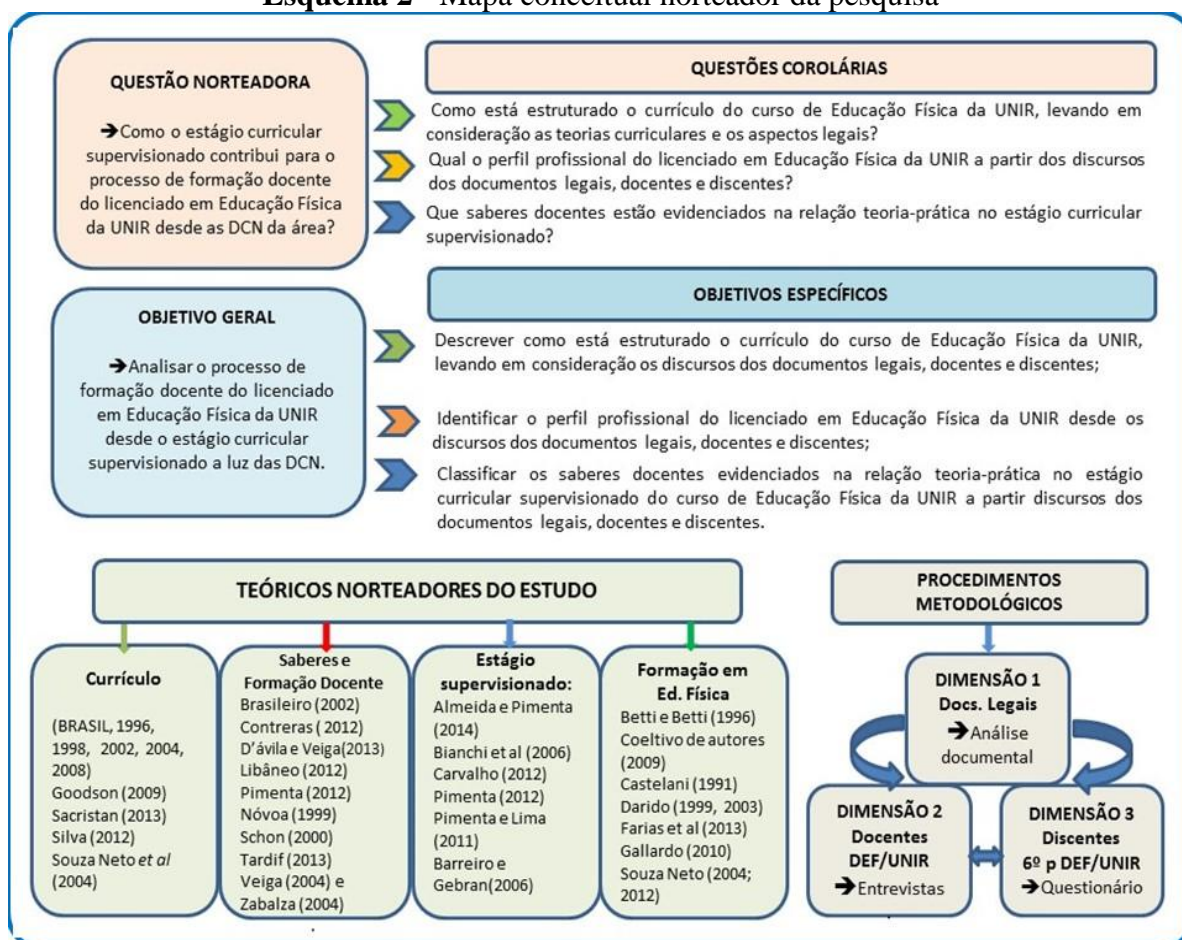
A autora apresenta características metodológicas de análise de conteúdo como um conjunto de técnicas e inferências recorrentes dos indicadores quantitativos ou não. Assim, utilizá-los para fins de análise e confronto como acontece na triangulação, recorreremos à Ludke e André (2013, p. 1) para colaborar com análise e confronto dos dados da pesquisa, quando os mesmos afirmam que “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

De tal modo, o nosso confronto parte dos documentos legais que norteiam o processo de formação de licenciados em Educação Física. As DCN que apresentam as diretrizes para a formação inicial, em confronto com a realidade dos discursos dos docentes e discentes do curso de Educação Física DEF/UNIR, enfatizando as articulações entre teoria e prática existente no estágio curricular supervisionado.

Nesse contexto, temos o objetivo de analisar o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da UNIR desde o estágio curricular supervisionado à luz das DCN. Para atender nosso objetivo, examinamos as DCN, o PPP e, a partir disso, fomos a campo conhecer os aspectos que garantem a originalidade da realidade existente no processo de formação do licenciado em Educação Física da UNIR permeados pelos sujeitos existentes no processo: docentes e discentes.

Ainda foi conveniente atender os objetivos específicos que se desenharam da seguinte forma: a) Identificar o perfil profissional do licenciado em Educação Física da UNIR; b) Descrever como está estruturado o currículo do curso de Educação Física da UNIR, levando em consideração as teorias curriculares e os aspectos legais; c) Classificar que saberes docentes estão evidenciados na relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física da UNIR. Todos esses objetivos foram explorados desde os discursos dos documentos legais, docentes e discentes. Para que houvesse uma maior compreensão sobre os caminhos teóricos metodológicos desenhados nesta pesquisa, elaboramos um mapa conceitual norteador da pesquisa ilustrado a seguir:

Esquema 2 - Mapa conceitual norteador da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pelo autor, 2015.

O mapa conceitual acima foi um demonstrador dos caminhos percorridos durante a pesquisa, articulando e revelando as etapas do trabalho com base teórica do estudo e a construção desse texto dissertativo. O que permitiu verificar as viabilidades técnica, lógica e política, levando em consideração os critérios metodológicos já obtidos. A viabilidade técnica, lógica e política deve oportunizar o aprimoramento da análise pretendida:

A viabilidade técnica seria considerada a metodologia definida para o estudo. Por viabilidade política poder-se-ia discutir a relevância da pesquisa, tomando por base a realidade emergencial contemporânea, a interpelação do estudo projetado com as pesquisas já realizadas anteriormente e as contribuições da pesquisa na busca de soluções para o problema. Viabilidade lógica diz respeito à formulação do quadro teórico-conceitual de base da pesquisa. A viabilidade financeira precisa ser observada até em relação às pesquisas de pequena dimensão. Todos os projetos de pesquisa possuem custos. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 46).

De acordo com o autor supracitado, é preciso uma mobilização das diversas viabilidades que preexistem uma pesquisa científica no sentido de organizar metodologicamente as fases desse estudo. Nesse sentido, as etapas apresentadas nos deram a possibilidade de desenvolver a pesquisa e mediar as relações entre os participantes da pesquisa e as dimensões do estudo.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Ao abordamos a perspectiva metodológica desse estudo, temos o propósito de apresentar o curso de Educação Física no Estado de Rondônia, que está diretamente ligado à implantação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *lócus* desta pesquisa.

O surgimento do curso de Educação Física no Estado de Rondônia ocorreu na década de 1980, por meio de um convênio com Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF/UFPA) e o Governo do Estado de Rondônia, assinado e idealizado pelo Cel. Jorge Teixeira de Oliveira. Nesse período, os professores formadores vinham do Estado do Pará até a cidade de Porto Velho ministrar o curso de licenciatura curta em Educação Física, formando inicialmente duas turmas.

Em 08 julho de 1982, foi criada a Universidade Federal de Rondônia pela lei nº 7.011, assumindo desde então os cursos e o patrimônio do Centro de Ensino Superior de Rondônia. Após sua criação, os alunos que estavam cursando Educação Física pela ESEF/UFPA foram incorporados pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Em 1983 inicia o curso regular de Licenciatura em Educação Física na UNIR. (ALBUQUERQUE; MAIA, 2007).

Desde a implantação do primeiro curso de Educação Física no Estado de Rondônia, surgiram outras instituições de ensino superior espalhadas por todo o Estado, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Demonstrativo das IES que oferecem os cursos de Educação Física em Rondônia

Nº	IES	CIDADE	CURSO	ANO/INÍCIO
1	UNIR	Porto Velho/RO	Licenciatura	1983
2	METROPOLITANA	Porto Velho/RO	Licenciatura	2000
3	FACIMED	Cacoal/RO	Licenciatura Bacharelado	2002
4	ULBRA	Ji-Paraná/RO	Licenciatura Bacharelado	2002
5	FARO (<i>Curso Fechado</i>)	Porto Velho/RO	Bacharelado	2003 Até 2005.
6	ILES/ULBRA	Porto Velho/RO	Licenciatura Bacharelado	2003
7	FAEMA	Ariquemes	Licenciatura	2010
8	CLARETIANO (EAD)	Polo Porto Velho/RO	Licenciatura Bacharelado	2012/2013
9	UNOPAR (EAD)	Polo Porto Velho/RO	Licenciatura Bacharelado	2014

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A partir desse quadro, é possível perceber que o curso de Licenciatura em Educação Física é oferecido por 8 Instituições de Ensino Superior por todo Estado, distribuídos em 4 municípios. Desse modo, faz necessário situar o *lôcus* de pesquisa representado pelo mapa a seguir.

Mapa 1 - Localização do Município de Porto e *lôcus* da pesquisa

Fonte: Disponível em: <www.google.com.br/search?q=mapa+de+rondonia>. Acesso em: 10 jan. 2015.

O Estado de Rondônia está localizado a oeste da região norte do Brasil e integra a amazônia na parte ocidental. Ao norte e nordeste faz divisa com o Estado do Amazonas, ao leste e sudeste com o Estado do Mato Grosso, e a oeste faz fronteira com a Bolívia. A

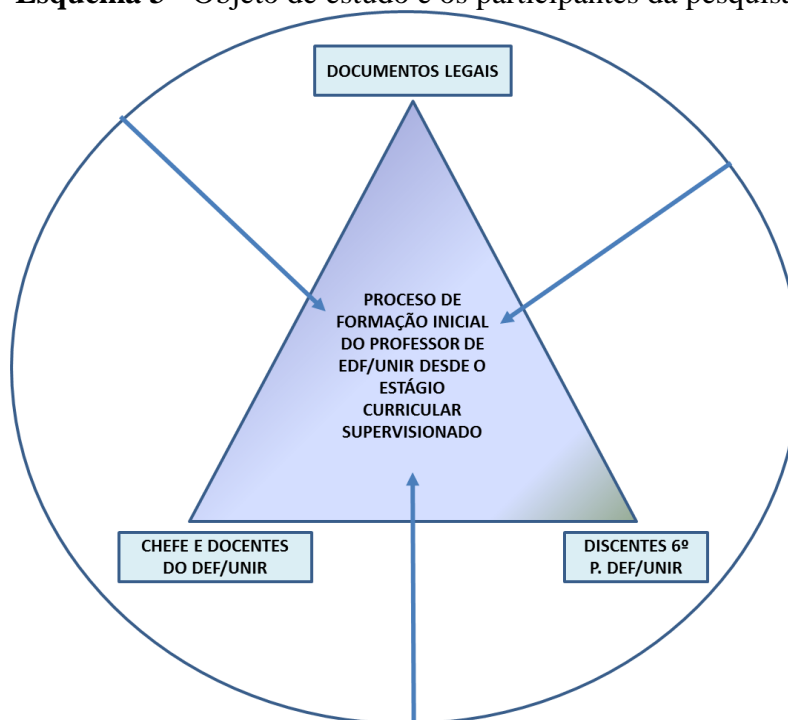
população do Estado de Rondônia, perfaz aproximadamente 1.748.531 habitantes. O Município de Porto Velho possui 494.013 habitantes, (IBGE, 2014).

Considerando, as Instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado de Rondônia, bem como no Município de Porto Velho, elegemos a Universidade Federal de Rondônia-UNIR como *locus* de pesquisa por se tratar da primeira Instituição de Educação Superior que implantou o curso e tem colocado no mercado um número significativo de profissionais licenciados em Educação Física no Estado de Rondônia, localizado na Amazônia. Isso ratifica a viabilidade de estudar o processo de formação inicial de professores de Educação Física desde o estágio curricular supervisionado.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para realizar a acepção dos participantes da pesquisa, trazemos o modelo elaborado por Brasileiro (2002) em sua Tese Doutoral, com algumas adequações. O Esquema 3 demonstra de forma interligada o objeto de estudo e os participantes da pesquisa.

Esquema 3 - Objeto de estudo e os participantes da pesquisa



Fonte: Imagem adaptada de Brasileiro (2002, p. 155).

Escolhemos como participantes dessa pesquisa os professores e alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia – Campus UNIR - que tem como objeto de estudo o processo de formação inicial do professor de EDF/UNIR desde o estágio curricular supervisionado.

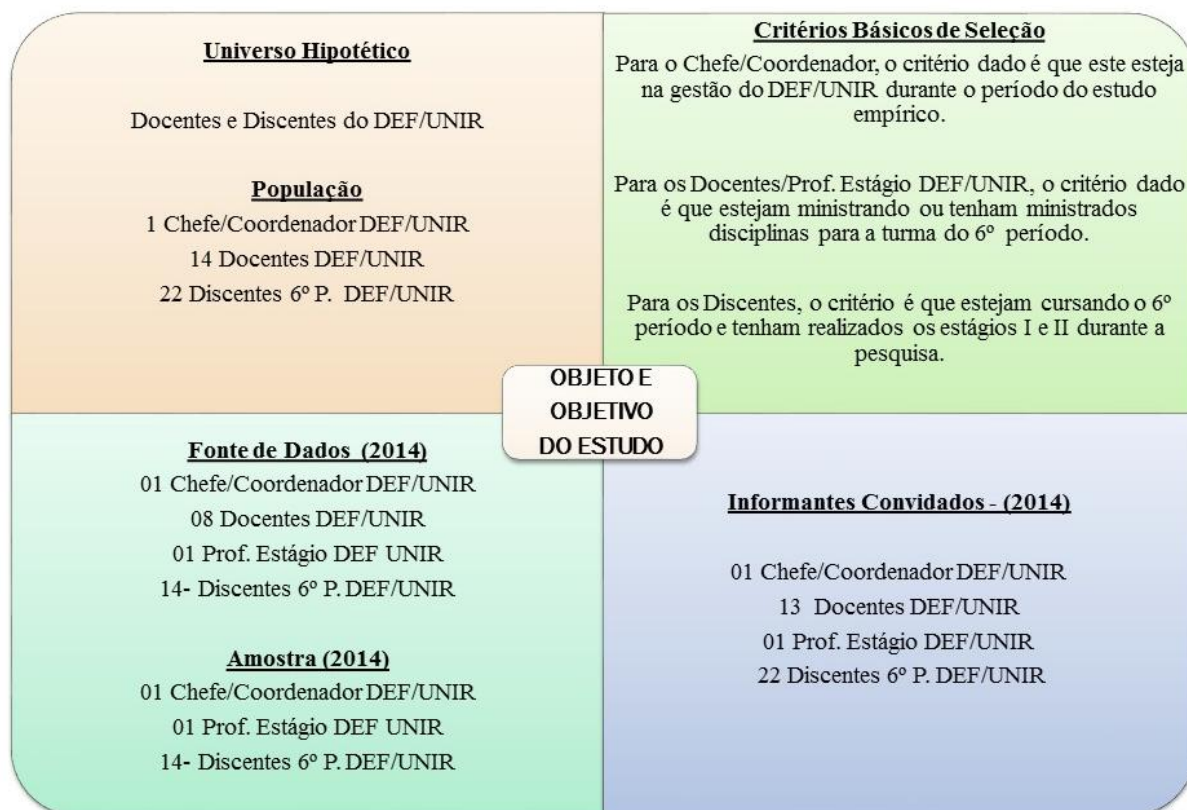
3.3.1 Representantes da UNIR

- O professor/ coordenador de Estágio;
- O professor/ Chefe de Departamento do curso de EDF/UNIR;
- Os alunos do 6º período do curso de EDF/UNIR.

3.4 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO, POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Na construção da definição da delimitação do universo, população e amostragem continuamos utilizando o delineamento metodológico de Brasileiro (2002).

Esquema 4 - Universo, População e Amostra de Estudo



Fonte: Adaptado de Brasileiro (2002, p. 160).

O esquema acima mostra a consistência teórica e o rigor metodológico de Brasileiro (2002, p. 159). O universo da pesquisa se dá pela totalidade de docentes do departamento de Educação Física, os discentes do 6º período do curso de licenciatura em Educação Física, bem como os documentos que norteiam essa formação.

A população desse universo está composta por 01 chefe de departamento do DEF/UNIR, 14 professores do DEF/UNIR e 22 alunos matriculados no 6º período do curso de Educação Física. O critério utilizado foi: a) Para o Chefe do Departamento: que este esteja na gestão do DEF/UNIR durante o período do estudo empírico. Para os outros docentes, o critério é que estejam ministrando ou tenham ministrado disciplinas para as turmas do 6º período do referido curso. b) Para os discentes o critério é que estejam cursando o 6º período do curso pesquisado, bem como tenham cursado o estágio I e cursando o II. c) Quanto aos documentos, o critério é que sejam oficiais e estejam em vigor no ano da pesquisa empírica.

A partir da população existente e dos critérios definidos, foi possível compor a amostragem desse estudo com os sujeitos que aceitaram participar, e, a partir disso, constituímos a amostra produtora de dados com: Docentes e Discentes.

Brasileiro (2002, p. 159) afirma que “os convidados que aceitam e realmente produzem dados, são os que verdadeiramente ajudam na pesquisa científica. Ao contrário existem convidados que aceitam o convite, porém por algum motivo desconhecido, não participam impactando no retorno almejado pelo pesquisador”. Portanto, percebemos que efetivamente os colaboradores dessa pesquisa foram os sujeitos que aceitaram e atenderam a proposições contidas nos instrumentais aplicados.

3.5 FASES DO ESTUDO DE CAMPO

Este estudo dividiu-se em duas fases: 1. Pesquisa documental; 2. Estudo de Campo. A coleta de dados ocorreu por 6 meses no período de julho a dezembro de 2015.

No primeiro momento, o projeto de pesquisa foi postado na plataforma Brasil, e aprovado pelo CEP da Universidade Federal de Rondônia, atendendo a Resolução nº 466/CONSEP/ 2012. Foi aprovado pelo parecer consubstanciado CEP-UNIR: 729.908 e CAAE: 33848614.0.0000.5300, em seguida passamos às fases da pesquisa.

3.5.1 Primeira Fase: Pesquisa Documental (julho de 2014 a setembro de 2014)

Essa fase teve início no mês de julho de 2014 e se estendeu até setembro de 2014. Durante esse período, analisamos a legislação pertinente e os documentos norteadores do curso de licenciatura em Educação Física da UNIR, com o fito de saber se o PPP (currículo formal) do referido curso atende aos preceitos da Diretriz Curricular Nacional no que diz respeito a garantir ao profissional da Educação Física uma formação abrangente, pautada na humanização do ser humano e no desenvolvimento crítico desse sujeito, respaldada na qualificação acadêmica-profissional baseada no tripé do rigor científico, filosófico e ético para atuar na Educação Básica.

O segundo passo foi fazer o levantamento do número de discentes matriculados no 6º período do curso pesquisado. Ainda realizamos o levantamento do número de docentes e chefe de Departamento de Educação Física DEF/UNIR.

A pesquisa documental e os levantamentos realizados foram oportunos, visto que representaram o marco final dessa fase de revisão bibliográfica e análise dos documentos norteadores, dando suporte para o início da próxima etapa. Os documentos revisados e analisados foram:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (CNE/CP 01/2001);
- b) Diretriz Curricular Nacional para o curso de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena (CNE/CES 07/2004);
- c) PPP do curso de Educação Física (Currículo formal);

3.5.2 Segunda Fase: Pesquisa de Campo (outubro de 2014 a dezembro de 2014)

Iniciamos essa fase no mês de setembro de 2014 e se estendeu até dezembro de 2014. No período, submergimos no espaço acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física DEF/UNIR. As providências tomadas foram:

- a) Entrevista com o Chefe/Coordenador do DEF/UNIR;
- b) Entrevista com o professor orientador do Estágio;
- c) Aplicação dos questionários com os discentes que estavam cursando o 6º período do curso de Educação Física-UNIR no ano de 2014/2.

3.6 AS DIMENSÕES DO ESTUDO

Cumpramos esclarecer que neste momento descreveremos as dimensões selecionadas, as quais nos auxiliaram a realizar a análise do processo de formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Rondônia. Para isso, tomamos por base as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PPP do curso, com um olhar voltado para o Estágio Curricular Supervisionado, como parte integrante da estrutura curricular na formação do professor de Educação Física.

Todos os dados estão permeados diretamente pela concepção e subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, perceptíveis por meio de questionários e entrevistas, os quais serão ilustrados por meio de gráficos e quadros. Partindo dos pressupostos elencados anteriormente, procuramos apresentar a análise de dados a partir da triangulação interativa dos dados que serão apresentadas na subseção de análise.

3.6.1 Dimensão I – Documentos Legais

- a) Fontes de Informação: LDB 9394/96, DCN, PPP EDF/UNIR.
- b) Instrumentos de coleta: Pesquisa bibliográfica e documental.
- c) Período de Acesso aos Documentos: 2º semestre de 2014.
- d) Categorias de Análise: 1. Perfil profissional, 2. Organização Curricular, 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado.

3.6.2 Dimensão II – Docentes

- a) Fontes de Informação: Docentes do curso de EDF/UNIR e o chefe do departamento do DEF/UNIR no ano de 2014.
- b) Instrumentos de coleta: Entrevistas.
- c) Período de Execução: 2º semestre de 2014.
- d) Categorias de Análise: 1. Perfil profissional, 2. Organização Curricular (currículo formal), 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado.

3.6.3 Dimensão III – Discentes

- a) Fontes de Informação: Discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR no ano de 2014.
- b) Instrumentos de coleta: Questionários
- c) Período de Execução: 2º semestre de 2014.
- d) Categorias de Análise: 1. Perfil profissional, 2. Organização Curricular, 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado.

3.7 TABULAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A tabulação e análise de dados dos questionários, aplicados aos discentes, das entrevistas realizadas com os docentes e da análise documental do curso de Educação Física, serão delineadas por quadros, tabelas, mapas conceituais e gráficos para sistematização da coleta realizada *in lócus*, com o propósito de facilitar a leitura do instrumento gráfico, assim como estabelecer uma linguagem que seja capaz de esclarecer a análise realizada pela triangulação interativa dos dados, ocorridas nesse trabalho. Cada momento dessa pesquisa foi uma etapa decisiva para a coleta de dados e, conseqüentemente, para a análise da triangulação. Escolhemos Bardin (2009) para tributar na análise de conteúdos, pelo motivo da organização sistematizada, fundamentada no rigor metodológico, organizado em três polos, quais sejam: “I) A pré-análise; II) A exploração do material e III) O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2009, p. 21).

Trata-se, portanto, de reconhecer que temos um conjunto de técnicas que propicia o aprofundamento na compreensão do objeto pesquisado e traz ao pesquisador uma amostragem significativa. A amostragem acontece por meio da triangulação interativa dos dados. Segundo (AZEVEDO *et al.*, 2013, p. 4) “A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados”.

Iniciamos com a busca a fim de identificar o perfil profissional do licenciado em Educação Física-UNIR, desde os discursos dos documentos legais, chefe de departamento, docentes e discentes. Logo após, procuramos descrever como está estruturado o currículo do curso de Educação Física da UNIR, levando em consideração as teorias curriculares e os aspectos legais. Ainda buscamos classificar os saberes docentes que estão evidenciados na

relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física-UNIR.

Utilizamos essa organização de fases para coleta dos dados no intuito de responder como o estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia desde as DCN da área.

4 RESULTADOS DO ESTUDO

Nesta seção, são apresentados os dados coletados e analisados a partir de três dimensões previamente estabelecidas na metodologia do estudo: Dimensão I – Documentos Legais; Dimensão II - Docentes e chefe do departamento do curso de licenciatura em Educação Física da UNIR, e Dimensão III – Discentes do 6º período do curso de Educação Física da UNIR.

4.1 DIMENSÃO I – DOCUMENTOS LEGAIS

Nessa dimensão, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, para delinear as discussões a partir dos documentos legais, quais sejam: Lei 9.394/96 (LDB); Resolução CNE/CP 01/2002 (Diretriz Curricular Nacional para formação de professores da Educação Básica); Resolução CNE/CES 07/2004 (Diretriz Curricular Nacional do curso de nível superior, graduação plena, e licenciatura em Educação Física), O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 2012) e outros dispositivos legais correlatos.

As categorias estabelecidas *a priori* foram: O perfil profissional do licenciado em Educação Física; Organização Curricular (formal e real) e Saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

4.1.1 O perfil profissional do licenciado em Educação Física

Desde que as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES Nº 07/2004 foram instituídas, as universidades e Instituições de Educação Superior de todo o país precisaram adequar seus PPP, estabelecendo neles o perfil e o campo de atuação profissional do professor de Educação Física que pretende formar. Com base nesses dispositivos legais, trouxeram à tona discussões e embates teóricos, pois professores e entidades representativas profissionais e acadêmicas e, principalmente o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), divergem acerca do entendimento quanto esse perfil profissional e campo de atuação do professor de Educação Física.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 415) apontam:

As políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização dos sistemas de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos - ou seja, as políticas e diretrizes dos sistemas de ensino podem exercer forte influência e controle na formação das subjetividades de professores e alunos. Decorre daí a necessidade de os futuros professores reconhecerem e compreenderem as relações entre o espaço escolar, os sistemas de ensino e o sistema social mais amplo.

Por esse prisma, percebemos que o controle exercido pelos órgãos normativos tem influenciado na formação dos professores no Brasil no interior das Instituições de Educação Superior. Necessita também reconhecer e compreender as relações que se constituem entre as IES formadoras, alunos de graduação e as escolas de educação Básica, em que esse futuro professor em formação vai atuar.

Convém ressaltar que o perfil profissional do Educador Físico possui dois campos de atuação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, dois cursos de graduação, ou seja, a licenciatura e bacharelado. O licenciado em Educação Física tem como campo de atuação a escola de Educação Básica. Já o bacharel, os ambientes não escolares como academias, clubes, gestão, marketing esportivo e outros. Porém, isso não esgota a discussão desses campos de atuação e sua relação com perfil constituído na formação desse profissional.

Por outro lado, trazemos nesse estudo o perfil profissional do licenciado em Educação Física formado pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR, proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP). Para tanto, trouxemos à baila o artigo 6º da Resolução CNE/CP 01/2002, os artigos 4º e 6º da Resolução CNE/CES 07/2004, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Perfil profissional do licenciado em EDF/UNIR

(Continua)

DCN Formação de Professores da Educação Básica Resolução CES/CP 01/2002.	DCN – Educação Física, CNE/CES 07/2004.	PPP Ed. Física UNIR, 2012, Versão 11
<p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p>	<p>Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.</p>	<p>O Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, ao buscar a formação do Licenciado em Educação Física delineia o perfil de um profissional comprometido com a realidade em que está inserido e que se sinta capaz de [...]</p>

(Conclusão)

DCN Formação de Professores da Educação Básica Resolução CES/CP 01/2002.	DCN – Educação Física, CNE/CES 07/2004.	PPP Ed. Física UNIR, 2012, Versão 11
<p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I - cultura geral e profissional;</p> <p>II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V - conhecimento pedagógico;</p> <p>VI - conhecimento advindo da experiência.</p>	<p>Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p> <p>Parágrafo 2º - O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.</p> <p>Art. 6º - As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.</p> <p>Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(...)</p>	<p>[...] esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnico-pedagógica, científica e cultural.</p> <p>Profissional Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos nas diversas manifestações do movimento humano, nas mais diversas faixas etárias, e quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior das escolas.</p>

Fonte: elaborado pelo autor baseado nas resoluções CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002a), CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a) e o PPP/EDF/UNIR (UNIR, 2012).

Extraem-se desse quadro, especificamente do artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 01/2002, as competências, ou um conjunto delas, como núcleo para o processo de formação do professor de Educação Básica. Esse rol de competências faz alusão ao perfil do profissional que pretende formar. O parágrafo 1º desse mesmo artigo aponta que “O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação

profissional [...]” (BRASIL, 2002a), ou seja, o licenciado deve estar preparado para atuar no Educação Básica.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 431), ao tratar de competências do professor defendem que:

Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e de desenvolvimento de projetos de investigação. Essas características profissionais formam um perfil que, todavia, não se pode tornar uma camisa de força, porque as pessoas são diferentes, as situações são diversas e as ações dos professores na sala de aula são imprevisíveis. Por outro lado o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativa quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente.

A Educação Física, sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica, tem como documento oficial para formação desse profissional, a Resolução CNE/CES 07/2004, no artigo 4º, § 1º e § 2º, que estabelece de forma incisiva o perfil profissional e o campo de atuação do licenciado em Educação Física, vejamos:

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Parágrafo 2º - O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004a, grifos nossos).

Dessa ótica, é possível assinalar que o licenciado em Educação Física tem como perfil profissional desempenhar a função de “Professor de Educação Básica”, e a formação nos cursos universitários deverá qualificá-lo para a docência nesse nível ensino. O PPP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia-UNIR contempla em seu conteúdo o instituído pelos documentos oficiais e estabelece:

O Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, ao buscar a formação do Licenciado em Educação Física delineia o perfil de um profissional comprometido com a realidade em que está inserido e que se sinta capaz de esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnico-pedagógica, científica e cultural.

Profissional Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos nas

diversas manifestações do movimento humano, nas mais diversas faixas etárias, e quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior das escolas. (UNIR, 2012).

Em verdade, dentro da especificação que UNIR (2012) define o perfil do professor de Educação Física e o seu o campo de atuação,

A escola e, conseqüentemente a Educação Física, devem transmitir conhecimentos que se apresentem ao educando como alguma coisa significativa e existencial. Ao considerar a Educação Física como matéria do currículo escolar, entendemos que ela não pode ter tarefas diferentes dos demais componentes do contexto, muito embora apresente particularidades (saberes) que são próprias da área. Portanto, ela deve ser considerada como uma matéria escolar que objetiva o ensino de conhecimentos, sendo o movimento culturalmente construído seu referencial primário. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2008, p. 31).

Tal como expressam os autores supracitados, há boas razões que justificam a Educação Física como componente curricular. Segundo Betti (2013, p. 66), cabe, portanto, às IES conceberem a Educação Física em dois grandes grupos: “a *matriz científica*, que concebe a Educação Física como área de conhecimento científico; e a *matriz pedagógica*, que a define como prática pedagógica, como prática social de intervenção”. O conhecimento destes dois grandes grupos contribui para elaboração de uma proposta de organização curricular, que caracterize a formação de um perfil profissional do professor de Educação Física, baseado nas realidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais das escolas de Educação Básica no Brasil.

4.1.2 Organização Curricular do Curso de Educação Física da UNIR

Para analisarmos os documentos legais que norteiam a organização curricular do curso de EDF/UNIR, o perfil profissional e os saberes docentes e a relação teoria prática no estágio curricular supervisionado, partimos de um contexto de uma problemática vivenciada pelas instituições de ensino superior na formação dos futuros professores no Brasil, conforme citado por D’Ávila (2013), quando essa aborda a necessidade de investigarmos sobre as relações de currículo e profissionalização docente e, especialmente, o professor da educação básica. Entendemos que não é fácil colocar em prática e articular os componentes curriculares de forma interdisciplinar, porém é necessário saber que,

A falta então de um currículo interdisciplinar que configure uma formação em rede tem ocasionado o fracionamento do conhecimento profissional propiciado ao estudante de licenciatura. De modo que o mesmo conclui curso sem uma visão integrada de docência e pesquisa, por exemplo, ou entre o que estudou no currículo do seu curso e o que precisa praticar como professor da educação básica. O cenário

continua problemático, pois, as licenciaturas em seus diferentes cursos parecem afigurar-se como ilhas localizadas num grande arquipélago. (D'ÁVILA, 2013, p. 25).

Diante dessa realidade apontada pela autora como um problema visualizado nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, é possível perceber que o currículo formal diverge do real no dia-a-dia no processo de formação. Trazemos Libâneo (2013) para conceituar essas duas dimensões de currículo:

Currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente.

Currículo real é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal. (LIBÂNEO, 2013a, p. 142).

Nessa perspectiva, temos como foco analisar a organização do currículo formal (prescrito), instituído e normatizado pelos órgãos gestores da educação superior e, conseqüentemente, os documentos oficiais que norteiam os cursos de formação de professores no Brasil.

Apresentamos aqui os artigos 2º, 3º, 7º, 10, 11 e 12 da resolução CNE/CP 01/2002 que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; os artigos 7º, 8º, 9º e 10 da resolução CNE/CES 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Assim, elas estabelecem orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Ambas as DCN norteiam a estruturação curricular dos cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil. Assim, no sentido de aprofundarmos um estudo documental, a partir do que está instituído nas DCN, faremos uma reflexão sobre a relação do currículo formal e o real da IES pesquisada.

Destacamos o artigo 2º da resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) que, ao tratar da organização curricular, elenca os princípios para reformulação dos cursos de licenciatura para atuar na educação básica. Ele, também, faz alusão aos artigos 12 e 13 da Lei

9.394/96, e tece orientações inerentes para formação da atividade docente, tendo como pressupostos o preparo para o ensino, visando a aprendizagem do aluno, acolhimento de uma educação para diversidade, o exercício de atividades e enriquecimento cultural, fomento e incentivo a pesquisa, a implementação de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, a utilização da comunicação por meio das novas tecnologias da informação, estratégias e materiais de apoio inovadores, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Esses pressupostos denotam a intenção em promover a identidade dos cursos de licenciatura no Brasil, entretanto é pertinente trazer a lume as palavras de Veiga (2010, p. 17).

Os licenciados realizam sua formação num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda de sua identidade social e a transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Dessa forma eles atuam obedecendo a um conjunto de regras e normas emanadas do poder público.

Seguindo de perto a crítica abordada pela autora em relação à Educação Superior e a perda da identidade social docente, explicitamos o artigo 3º da mesma resolução que apresenta princípios norteadores para a formação de professores da educação básica, como se fosse possível considerar que essas normas consigam motivar e mobilizar o preparo profissional, vejamos:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a).

O artigo supracitado tem relação com o artigo 7º da resolução CNE/CP 01/2002, pois enfatiza que a formação do professor desde a organização institucional, a serviço das competências, explanando em seu teor que “levará em conta que essa formação deverá ser

realizada em curso de licenciatura em processo autônomo numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002a).

As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores para educação básica deixam patente a visão dicotomizada da relação teoria e prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação. O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. O processo formativo é centrado nas competências definidas nacionalmente. (VEIGA, 2010, p. 18).

Veiga (2004, p. 16) ainda acrescenta quando chama atenção e reitera que “deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia, de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar projetos políticos-pedagógicos próprios”.

Essa perspectiva parece ter sido invadida pelos artigos da resolução CNE/CP 01/2002, sobretudo o 10, 11 e 12, os quais delegam às IES a incumbência de compor suas matrizes curriculares para formação de professores, enfatizando a organização dos conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento, tendo como elo os eixos articuladores entre as dimensões a serem contempladas pelos artigos 11 e 12:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a).

Essa resolução aborda de forma específica a licenciatura, e a formação de professores para atuar na Educação Básica. É verdade que esta resolução traz em seu conteúdo os princípios norteadores necessários para desenvolver as condições que possibilitem verificar as competências de forma mais ampla, porém o que está impregnado no processo de formação é o uso das competências de modo inadequado e incorreto. Descartando essa visão restritiva de competências, Libâneo (2013, p. 77) destaca que:

Ao se planejar o currículo e outras ações educativas de formação inicial e continuada de professores, as competências não podem ser reduzidas a meras habilidades a serem treinadas, nem tornadas instrumentos de competição entre as pessoas, como ocorreria numa perspectiva meramente economicista. Ao contrário, são requeridos conhecimentos, competências técnico metodológicas (domínio do processo de trabalho) e competências subjetivas e comunicativas (capacidade de estabelecer relações humanas, competências sócio comunicativas, formas participativas), competências transformadoras.

De fato, o autor discorda da visão restrita de como as competências são trazidas nas DCN e defende a competência como “sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas-intelectuais, física, sociais, estéticas, éticas e profissionais-visando a unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas” (LIBÂNEO, 2013, p. 76).

Conforme vimos mencionando, as DCN para formação de professores da educação básica como instituinte da estruturação e organização curricular nos cursos de licenciatura, ao nos reportamos ao autor supracitado, apresentamos a resolução CNE/CES 07/2004 (DCN do curso de Educação Física) que traz em seu artigo 4º uma proposta similar, qual seja:

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. (BRASIL, 2004a).

Esse artigo agrega o entendimento de Libâneo (2013) sobre as competências e o seu uso para o processo de formação docente, entretanto, a amplitude e a qualidade dessas competências ficam disciplinadas pelos artigos 7º e 8 da resolução CNE/CES 07/2004.

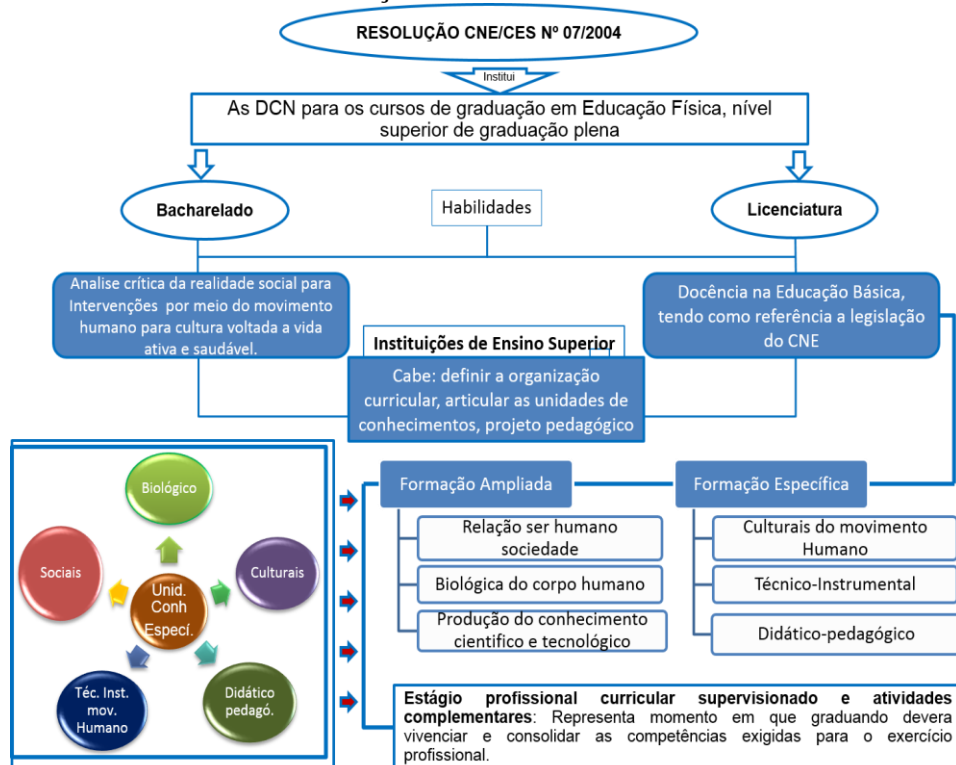
Destacamos o artigo 7º, por tratar especificamente da organização curricular, a partir das unidades de conhecimentos específicas e ampliadas e suas respectivas dimensões. Esse mesmo dispositivo legal em seu parágrafo 3º deixa a critério das IES a opção de incluir um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, determinando a utilização de até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimentos e de experiências no decorrer na formação inicial.

O parágrafo 4º estabelece de forma contundente que as questões pertinentes “às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais” (BRASIL, 2004a) deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física e precisam estar contemplados de forma expressa no currículo do curso (PPP).

Já o artigo 8º da Resolução CNE/CES 07/2004 anuncia claramente que, para o curso de formação de professores de Educação Básica, licenciatura em Educação Física, as unidades de conhecimento específicos são permeadas pelas “dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógico, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004a).

Neste sentido, para que possamos entender de forma esquemática a Resolução CNE/CES 07/2004, por meio dos artigos supracitados, apresentamos sistematicamente a estrutura para organização curricular nos cursos de Educação Física por meio de um mapa conceitual ilustrado a seguir:

Organograma 1 - Organização do currículo para cursos de Educação Física segundo a resolução CNE/CES 07/2004



Fonte: Figura elaborada pelo autor com base na Res. CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004a).

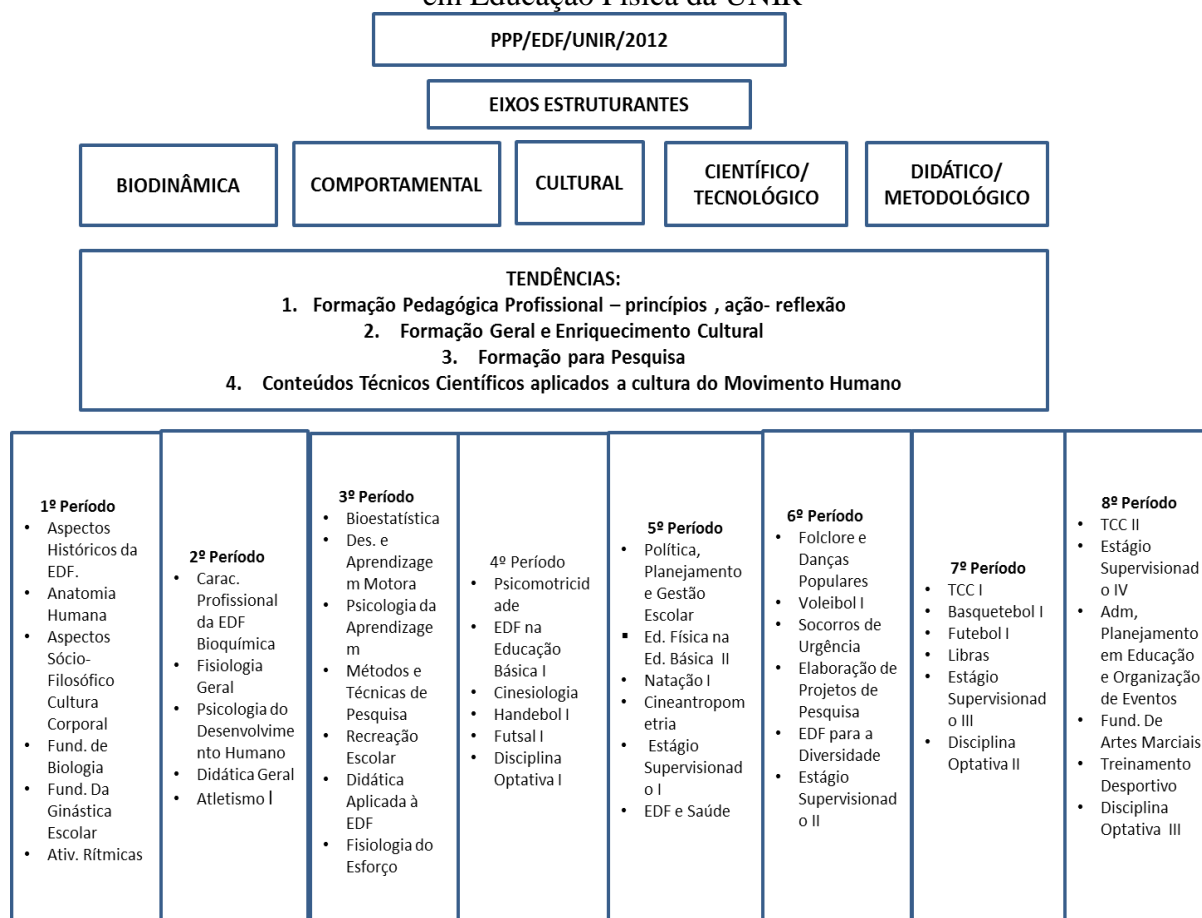
As diretrizes curriculares nacionais indicam elementos pré-estabelecidos, os quais devem ser levados em consideração no momento da estruturação curricular dos cursos de licenciatura.

Ao analisarmos o PPP do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, ficou latente que o documento foi pensado e concebido com base nas resoluções: CNE/CP 01/2002 e resolução CNE/CES 07/2004, conforme se depreende do PPP do curso de Educação Física da UNIR (UNIR, 2012, p. 12):

O Currículo aqui apresentado propõe, a partir dos novos paradigmas presentes nas diretrizes curriculares nacionais promover uma formação dinâmica de seus acadêmicos com uma perspectiva integradora entre teoria-prática, habilidades e competências, formação básica e formação profissionalizante.

De acordo com o PPP do curso estudado, ilustramos por meio de um mapa conceitual a organização do currículo formal (escrito), vejamos:

Esquema 5 - Organização curricular do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR



Fonte: Figura elaborada pelo autor, com base no PPP (UNIR, 2012).

Ao examinar com atenção a figura acima, bem como o PPP do curso EDF/UNIR verificamos que a matriz curricular está organizada em forma de “eixos temáticos que se articulam entre si promovendo a unidade entre as tendências e as disciplinas, rompendo com a fragmentação e a linearidade” (UNIR, 2012, p. 13).

Verificamos, ainda, que o PPP possui duas áreas de aprofundamento: 1. Ênfase em Educação Física e a promoção da Educação e 2. Ênfase em Educação Física e a promoção da Saúde. (UNIR, 2012, p. 14). Reconhecemos a procedência de organização metodológica e didático-pedagógica no documento oficial (PPP) do curso. Há um razoável consenso entre as resoluções (DCN) e a organização da matriz curricular do curso estudado.

Contudo, concordamos com D’Ávila (2013, p. 24).

As DCN estão longe de representar o ideal em termos de regulamentação da formação docente para a educação básica. No seu interior podemos observar um forte acento sobre a formação técnico-profissional. Segundo Veiga (2002, p. 72), é uma formação “baseada no fazer para o aprendizado do que se vai ensinar [...] Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnológico, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer”.

Essa afirmação expressa, de fato, que “os currículos nos cursos superiores de Educação Física refletem, igualmente, uma ideologia em seus programas [...], com outros inúmeros fatores de ordem social, econômica, política e estrutural” (ANGULSKI, 2012, p. 43).

Não há que se alimentar ilusões. Se a organização curricular do PPP do curso pesquisado expressa os fatores e exigências das DCN, isso apenas indica que

É preciso organizar o currículo de forma a proporcionar uma visão ampla e atual de ciência, numa relação aberta que permita estabelecer conexões fortes e articulações conceituais não só apenas dos saberes de referência (científicos) como em outros campos. A integração por meio de contribuição de campos de saberes interdisciplinares pode ter por referência as disciplinas científicas. Organizar o currículo em tono de ideias básicas ou em torno de problemas relevantes requer abordagens interdisciplinares. (VEIGA, 2004, p. 67).

Em síntese, a reflexão aqui desenvolvida remete ao início dessa análise que coaduna com que Veiga (2004) e D’Ávila (2013), quando abordam a integração dos saberes constituídos na formação inicial numa perspectiva interdisciplinar entre o currículo formal e o real. Este modo de ver a organização e implementação do currículo para a formação do professor de Educação Física está estreitamente vinculado ao trabalho articulado pela indissociabilidade da relação teoria-prática, consolidado pela construção de competências profissionais do educador físico em uma perspectiva de integralização dos saberes necessários

à docência, ou seja, saberes de experiência, os conhecimentos específicos da matéria e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2012b).

4.1.3 Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado no curso de Educação Física da UNIR

Iniciamos a análise dessa categoria, situando-a no conjunto dos saberes e da relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado, assim como, esclarecendo seu papel constitutivo na formação do professor em Educação Física. Consideramos que não é possível viabilizar o estágio curricular supervisionado sem os saberes docentes mobilizados durante todo o processo de formação, sejam eles teóricos ou práticos, logo o mesmo não pode ser tratado isolado da legislação que o baliza.

Dessas considerações, temos como referência de saberes, os trazidos por Tardif (2013) que os descreve como saberes disciplinares, curriculares, e experienciais, acrescentando que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2013, p. 39). Ainda ressaltamos ser majoritário que o estágio curricular supervisionado no curso de Educação Física acompanhe as mudanças que ocorrem durante sua realização para que não perca durante o processo da formação dos futuros professores as diretrizes que direcionam a sua prática, sejam pedagógicas, metodológicas ou legais. Desde essa concepção, concordamos com Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2009, p. 13) quando afirmam que:

É necessário que as instituições e seus professores encarregados do estágio analise e acompanhe as mudanças das leis tendo como exemplo atual lei nº 11.788, aproveitando a oportunidade de conduzir alunos para a importância desse conhecimento, não somente nos estágios como também em sua conduta cidadã

Ao compulsarmos a lei 9.394/96, observa-se que o artigo 82 institui que os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de seus estágios em suas jurisdições, direcionando à lei federal nº 11.788 de 2008, vejamos:

Art. 1º O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º [...]

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. (BRASIL, 2008).

A lei 11.788/2008 aborda os tipos de estágios classificando-os em obrigatório e remunerado. Daremos enfoque ao estágio obrigatório para formação do professor, trazendo a lume a discussão do desenvolvimento profissional vinculado à aprendizagem de competências rigorosamente apresentada na citação acima.

Ao compulsarmos a resolução CNE/CP 01/2002, a qual instituiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, verificamos nos artigos 3º, inciso II, alínea “c”, e 5º o entendimento de competência como concepção nuclear dessa profissionalização:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) e b) [...]

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

[...]

De fato, as DCN asseveram que a competência é o núcleo norteador da formação de professores, destacando, ainda, um conjunto delas para compor o currículo. Para corroborar, Pimenta e Lima (2011, p. 84) anuncia que “o texto das diretrizes introduz a noção de competência como nuclear na orientação dos cursos e define um amplo conjunto delas a ser considerado como norte de toda a composição curricular e de todos os conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores”. De forma sintética, a autora discute os desafios alocados pela legalidade da formação docente. A questão central é que,

A competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se partindo de conhecimentos e saberes anteriores tornar as práticas coletivamente consideráveis e contextualizadas como objeto de análise problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 86).

Se por um lado as competências desvalorizam o conhecimento e saberes dos professores, de outro “os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e

superem as competências” (PIMENTA; LIMA 2011, p. 86). Entretanto, o que se observa são as competências ocupando um espaço em diversos artigos das DCN como princípio e significados da formação de professor. Essa situação cria grandes contradições, principalmente ao tratar do PPP do curso. Na área de Educação Física, talvez a mais forte marca dessa afirmação seja o artigo 6º da Resolução CNE/CES 07/2004 que apresenta um rol significativo de competências, vejamos:

Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do portadores de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. (BRASIL, 2004a)

Esse rol de competências descontextualizados com os saberes e conhecimentos dos professores vem consolidando alguns retrocessos na formação docente. Um quadro recorrente disso é a acentuação da redução da atividade docente a um simples fazer técnico. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 84/85), em seu texto Considerações sobre a Legislação de Estágio no Brasil, aponta que:

Em que pese seu mérito em definir uma política nacional para a formação de professores em nível superior, essa legislação apresenta ao nosso ver, equívocos e retrocessos. Ao colocar as competências como núcleo de formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico.

A importância desse fato é que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágios, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 73).

Nesse diapasão, o estágio curricular supervisionado é a atividade docente vivenciada pelo futuro professor no chão da escola, local onde ocorre a relação entre os saberes das disciplinas com situações reais na escola encadeada pela relação teoria-prática. Nesse caso, assume os saberes e conhecimentos dos professores como fundamental para o processo da formação e prática docente. Tais características levam ao reconhecimento do protagonismo do estágio no processo de formação de professores. Outra característica merecedora de atenção refere-se ao estágio supervisionado como um componente curricular que mobiliza todos os outros componentes curriculares. Parente e Mattos (2015 p. 70) em estudo sobre essa temática inferem que:

O estágio curricular tem como um dos seus principais objetivos constitui-se em um espaço de aprendizagem no processo de formação de professores, pois é capaz de gerar situações significativas junto às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação voltadas a produção de conhecimentos e com possibilidades de contribuir para o fazer profissional do futuro professor.

Entretanto, Pimenta e Lima (2011, p. 34)

Alertam que os currículos de formação de professores têm se constituído em um amontoado de componentes curriculares que se efetivam no cotidiano da formação inicial isolados entre si, e afirma que por vezes essa “Contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular”.

Com efeito, enquanto constatamos em Parente e Mattos (2015) que o estágio é capaz de gerar aprendizagens significativas e interdisciplinares que contribuem para o fazer docente,

encontramos em Pimenta e Lima (2011) a problemática dos cursos estarem se constituindo por componentes curriculares isolados entre si. Ao que podemos observar existe um paradoxo entre o que poderia ser e o que realmente é.

Destarte o poder que a estrutura curricular apresenta no processo de formação do professor, trazemos em tela o que dizem os documentos legais sobre a implementação do estágio curricular supervisionado para os cursos de licenciatura, em especial, o curso de Educação Física, com a finalidade de verificar como o PPP do curso de EDF/UNIR contempla a formação evidenciada no estágio curricular supervisionado.

A Resolução CNE/CP 01/2002, no seu artigo 13, § 3º, apresenta o estágio curricular supervisionado como um espaço de prática a ser desenvolvido em parceria entre a escola de formação e a rede de educação básica.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 3º O Estágio Curricular Supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Complementando o disposto supracitado, a Resolução CNE/CP 02/2002 regulamentou a integralização dos cursos de licenciatura apontando carga horária mínima e estabelecendo 400 horas de estágio curricular supervisionado para os cursos de formação de professores, vejamos:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2002b).

Ressalte-se que a Resolução CNE/CES 07/2004 também albergou seu texto nessa mesma esteira de pensamento. Ao que demonstra, esses dispositivos legais apresentam o

estágio curricular supervisionado para os cursos de licenciatura. Na área de Educação Física, o artigo 10, § 2º apresenta claramente a indissociabilidade teoria-prática, explicitando ainda a competência, ou um conjunto dessas como ponto nuclear para formação desse docente:

Art. 10 - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

Ante ao explicitado pelas DCN nos artigos acima, é necessária cautela, já que “ao colocar as competências como núcleo central dos currículos de formação de pr

ofessores, podem provocar redução dos professores a consumidores de cursos, em busca de permanente atualização de competências” (PIMENTA; LIMA 2011, p. 87).

Ainda nesse questionamento, “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontram-se separados tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagens de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA 2011, p. 87).

No bojo dessas contradições pré-determinadas pelos dispositivos legais supracitados, insurge estudar o projeto político-pedagógico do curso de Educação Física da UNIR, com o escopo de verificar como está estruturado o estágio curricular supervisionado do curso em Licenciatura em Educação Física/ UNIR (UNIR, 2012, p. 44; 46).

O Estágio é considerado atividades de aprendizagem profissional proporcionadas ao estudante, pela sua participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio. Trata-se de um componente curricular para enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, sendo além de obrigatório, também de vital importância na formação profissional de docentes, estando demarcado na LDB. Pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 21/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001.

Organização Funcional - De acordo com o Parecer 138/2002 CES/CNE, este deverá ser realizado de maneira supervisionada, a partir da leitura da realidade, oferecendo ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, constatando as possibilidades de realização das competências exigidas na prática profissional.

Para que os acadêmicos realizem o estágio supervisionado com qualidade, prevê-se a criação de uma Comissão Geral de Estágios Curriculares para gerenciar suas atividades, a qual será gerida por um Coordenador e fiscalizadas e orientadas por

quantos colaboradores se fizerem necessário, que funcionaram como Supervisores de Campo divididos nas categorias: Supervisor Acadêmico – obrigatoriamente professor do DEF – UNIR, e Supervisor Local – obrigatoriamente atuante no local de desenvolvimento do estágio.

Extraí-se dessa citação, que há previsão de criação de uma Comissão Geral de Estágios Curriculares para gerenciar as atividades, a qual será composta por um docente coordenador e docentes supervisores dos estágios. Veiga (2004, p. 113) destaca que a supervisão do estágio terá “a incumbência de: coordenar e supervisionar os estagiários; orientar os futuros professores no tocante ao desenvolvimento teórico-prático do estágio e a elaboração do projeto do estágio e relatório; determinar horários reservados, especificamente, para essas funções”.

Outro aspecto, em relação a estágio curricular supervisionado do curso pesquisado que merece atenção, são os campos de atividades do estágio, que são apresentados no documento oficial (UNIR, 2012, p. 47):

Campos de Estágio:

As atividades de Estágio Supervisionado serão desenvolvidas considerando os mecanismos jurídicos vigentes, e se dará em consonância com os eixos norteadores do curso (Biodinâmica, Comportamental, Cultural, Científico-tecnológico e Didático-pedagógico), sendo facultado ao acadêmico, realizá-lo em qualquer campo de estágio onde se desenvolvam ações pertinentes aos eixos supracitados, tais como: clubes, associações, ONG's, academias, laboratórios, hospitais, etc, desde que aprovado pela Chefia do Departamento, devendo o aluno optar por dois dos eixos acima mencionados para cumprir oitenta (80) horas em cada um deles, totalizando as cento e sessenta (160) horas preconizadas. Em ambas situações, os campos de estágio devem apresentar como requisitos:

- a) Comprovada idoneidade e reconhecida excelência de qualidade;
- b) Corpos docente e administrativo com reconhecida competência profissional, que ofereça efetivas condições para a experiência docente compartilhada;
- c) Infraestrutura física e material com condições pedagógicas para o desenvolvimento dos projetos de estágio;
- d) Aceitação das normas que disciplinam o estágio do referido curso;
- e) Disponibilidade da equipe diretiva e do corpo docente para supervisão específica, apreciação do trabalho de estagiário e trabalho conjunto com o supervisor de campo de estágio.

Com base nessa citação, em uma primeira análise é possível perceber que as atividades do estágio supervisionado do curso estudado são fundamentadas pelos mecanismos jurídicos vigentes e estruturados de acordo com os eixos norteadores do curso, facultando ao acadêmico e futuro professor realizá-lo em campos que tenham pertinência com os eixos retro mencionados. Esse ponto merece atenção, pois, na redação, o documento apresenta como campo de estágio locais como: “clubes, associações, ONG's, academias, laboratórios, hospitais, e outros diversos lugares correlatos (UNIR, 2012).

Os campos de estágios mencionados no documento oficial são de atuação do bacharel e não do licenciado. Cabe ao licenciado um perfil profissional com atuação na Educação Básica, Veiga (2004, p. 113) infere que “o estágio no curso de formação de professores será realizado em locais que assegurem a participação efetiva do aluno em atividades relacionadas diretamente com a orientação acadêmica do curso”.

Compreendemos que talvez tenha havido um equívoco na redação do documento oficial com relação ao campo de estágio. Compulsando a matriz curricular do curso de Educação Física da Unir, em uma análise mais acurada, verificamos que os estágios estão distribuídos a partir da segunda metade do curso, ou seja, tem início no 5º semestre, ficando assim distribuídos: Estágio – I educação infantil; Estágio II no ensino fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º); estágio III ensino fundamental (anos finais do 6º ao 9º) e por último o estágio IV com a vivência no ensino médio e EJA. Esses campos de estágios possuem relação direta com a atuação profissional do licenciado em Educação Física no mercado de trabalho na educação Básica.

Ao estudarmos projeto político-pedagógico ora pesquisado, verificamos que carrega consigo as expectativas das DCN e dos dispositivos legais vigentes, desconsiderando que esse documento vai muito além dos mecanismos jurídicos citados acima. Concordamos com Veiga (2004) em sua proposta para construção do PPP, quando enfatiza que:

O projeto representa o movimento de oposição contra a homogeneidade, fragmentação e a hierarquização do cotidiano acadêmico. Representa, portanto, a luta contra o homogêneo, o repetitivo, o alienado, o alienante, o fragmentado. Isso significa que estão abertas muitas vias para uma melhor organização do trabalho pedagógico. E como contributo para o esclarecimento da concepção do projeto como possibilidade e como movimento de resistência ao cotidiano programado e instituído. (VEIGA, 2004, p. 78, grifos nossos).

Diante dessa constatação, não seria crível que as IES, ao estruturarem seus projetos político-pedagógicos para os cursos superiores de formação de professores de Educação Física, refletissem igualmente as ideologias dominantes pré-estabelecidas pelas DCN. É importante que o PPP considere outros diversos fatores de ordem social, político, econômico e cultural. Nesse contexto, o PPP não implica ser apenas um documento, embora o seja, mas está para além da importância documental, refletindo os interesses do mundo contemporâneo. Por intermédio do estágio curriculares supervisionados o futuro professor de Educação Física poderá conceber a partir dos saberes constantes nas diversas disciplinas que compõem o currículo a reflexão, análise crítica e a integralização de todos os componentes curriculares pela indissociabilidade teoria-prática.

4.2 DIMENSÃO II – DOCENTES, PROFESSOR DO ESTÁGIO E CHEFE DO Def/Unir

A coleta de dados nessa dimensão foi delineada por meio de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro (apêndice B), o que oportunizou captar as informações desejadas para aprofundar o objeto de pesquisa pretendido. A priori, o roteiro foi pensado a partir de 3 (três) categorias de análises: 1. Perfil Profissional; 2. Organização curricular e 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

Na análise dos dados coletados por meio das entrevistas com os docentes do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho – (DEF/UNIR), apresentaremos as vozes dos pesquisados por meio de siglas para que sejam mantidos o anonimato e a integridade dos sujeitos participantes, bem como seja mantida a veracidade dos dados coletados. Neste estudo, os docentes pesquisados foram: O professor chefe/coordenador do curso EDF/UNIR, codificado pela sigla (PCC) e o professor que titular que ministra as quatro disciplinas Estágio Supervisionado (I, II, III e IV), codificado pela sigla (PE).

4.2.1 Categoria 1 - O Perfil Profissional do Licenciado em Educação Física

Partimos do pressuposto de que o perfil profissional do licenciado em Educação Física deve ter em seu cerne a característica de formar um profissional diferenciado com conhecimento amplo para construir sua *práxis* pedagógica, mobilizada durante o processo de formação universitária. No entanto, compreender a dicotomia historicamente construída na formação do perfil profissional de Educação Física tem sido uma tarefa árdua que se traduz nos escritos de Yamamoto e Hunger (2012, p. 117):

Constata-se, na Educação Física, um campo de atuação profissional exigente, diferenciado, amplo e em expansão. Além do tradicional ensino escolar, ela envolve academias, profissão de *personal trainner*, área da saúde, esportes, recreação, lazer, entre outros. Dada essa demanda do mercado, o ensino universitário deve atentar para as necessidades da sociedade e para a formação de profissionais qualificados.

Para dirimir essas dicotomias assinaladas acerca do perfil e campo de atuação profissional do professor de Educação Física, é necessário restaurar o verdadeiro sentido do que é Educação Física.

Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la.

Diferentes respostas têm sido historicamente construídas sem, contudo, contribuírem substancialmente para a superação da prática conservadora existente.

Algumas respostas carecem de uma teorização mais ampla sobre os fundamentos da Educação Física Escolar, como, por exemplo: a) Educação Física é educação por meio das atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; e) Educação Física é educação sobre o movimento. (CASTELANI FILHO *et al.*, 2009, p. 50).

Daí decorre a importância da realização deste estudo empírico no sentido de trazer a lume o processo de formação inicial do professor de Educação Física. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta aos docentes PCC e PE: *Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR?* Em suas respostas:

PCC: “Os nossos alunos estão saindo com uma formação bem **avançada para atuar na escola para as aulas de educação física, do caráter formativo**”

“Que ele dê conta de corresponder com as exigências das escolas, de crescimento, desenvolvimento com as questões metodológicas e com as questões pedagógicas”. **O perfil dele, está saindo um professor com essas habilidades mais gerais**”. (ENTREVISTA, 2014)

PE: “Um profissional de Educação Física com qualidade e que tenha um conhecimento tanto da educação, não estou formando um educador de quadra, estou formando um educador que vai atuar na área da Educação Física, mas que vai ter muito conhecimento da visão educacional no geral”

“Nosso curso, hoje passa ser exclusivamente só Licenciatura que dá direito ao formando a atender apenas só a sala de aula, o tradicional professor de Educação Física de quadra de sala de aula. Nós atuamos em Ensino Público, Ensino Privado, nós assinamos a EJA no Ensino Especial, nós temos vários atendimentos e não podemos diferenciar, nós temos que ter um bom profissional para poder atuar nesse campo geral. Um profissional que ele tenha competência e condição para atuar em todos esses seguimentos em qualquer tipo de escola.” (ENTREVISTA, 2014).

Há que se refletir que os professores pesquisados no primeiro momento responderam que os discentes, e futuros professores formados pelo Departamento de Educação Física da UNIR, possuem um perfil profissional apto a atuar na Educação Básica e com uma formação pedagógica com habilidades mais gerais, ou seja, do tradicional professor de Educação Física Escolar.

Entretanto, no decorrer da pesquisa validaram as dicotomias assinaladas acerca do perfil profissional e campo de atuação do professor de Educação Física, vejamos:

PCC: A criação e a interferência nesse processo em Bacharelado! Bacharelado! Bacharelado! essa questão até hoje não está resolvida, então eu considero que a Licenciatura nesse processo de reformulação, isso criou um problema muito grande, porque esbarrou na questão do Conselho (CONFEF).

Quando quem forma, quem é licenciado atua onde? Quem é bacharel vai atuar onde? Gerou uma confusão muito grande. E uma questão de Registro Profissional, então quem se formou em Licenciatura?” (ENTREVISTA, 2014)

PE: “[...] hoje você sabe que existe essa polêmica, entre essa questão de um formar um Bacharel ou formar um Licenciado. Porém, ainda no aluno ele tem aquela ideia de quando entra na Universidade ele pode atuar tanto em sala de aula quanto academia no caso Bacharel, a dificuldade que se tem, que eu vejo é isso, o aluno ao entrar no Edital está bem específico que ele está sendo contemplado para ser professor de Educação Física na escola, atuar dentro da Escola e muitas vezes ele acha que também pode ir para o Bacharelado estagiar em uma Academia e isso pode se ver negativamente porque é uma inversão desse fator. (ENTREVISTA, 2014).

Constatamos a partir desses discursos que os professores pesquisados percebem que ainda permanece a confusão sobre o campo de atuação do professor de Educação Física e, conseqüentemente, na constituição desse perfil profissional por parte dos alunos durante a formação acadêmica. Tani (1996, p. 10-11 *apud* BETTI, 2013, p. 69) destaca que:

A resolução CFE nº 3, de 1987, teria provocado “uma verdadeira confusão nas instituições de ensino superior em Educação Física”, porque teria abalado “uma estrutura acadêmica e administrativa que permaneceu estagnada por longos anos, alheia ao dinamismo da sociedade e da cultura”. O desafio de criar um novo curso de preparação profissional (Bacharelado) não estaria bem-resolvido no âmbito acadêmico pela resistência à mudança e tentativas de manter a estabilidade e não de tornar a instabilidade fonte de nova ordem, mas complexa e organizada como entende a teoria dos sistemas. Exemplos disso seriam a descaracterização da própria licenciatura, mudanças de denominação de disciplinas sem alteração de conteúdos, mudanças de estrutura curricular sem alterações nas concepções subjacentes, etc. Assim, se a Educação Física “pretende sintonizar-se com o dinamismo característico da ciência e tecnologia e responder adequadamente às mudanças sociais e as conseqüentes alterações no mercado de trabalho teria de reagir a instabilidade como mudanças.

Neste sentido, há que se refletir sobre as conseqüências e a repercussão do perfil profissional e o campo de atuação do Professor de Educação Física no mercado de trabalho. Parente e Mattos (2015, p. 74), ao discutir sobre a formação do profissional da educação e o papel da universidade, dizem que:

Ela deve se reorganizar, passando de uma função transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. E essa função de reconstrução significa provocar as mudanças necessárias em seu projeto de formação de professores e, quem sabe no âmbito das políticas educacionais, demarcando uma concepção de investigação-ação centrada na prática, na produção de conhecimento e na problematização de suas próprias ações, sejam de ensino, de pesquisa ou de extensão.

Por essas múltiplas razões, entendemos que, para contribuir significativamente com a inovação da formação do professor de Educação Física, é necessário apropriar-se dos diversos saberes e que, por intermédio deles, possam elaborar matrizes curriculares que estejam articuladas ao perfil profissional, bem como, aos saberes teóricos e práticos, indicando uma organização curricular articulada com o cotidiano da realidade do mercado de trabalho na escola de Educação Básica. Consideramos que, nesse nível, a compreensão do perfil do

profissional em Educação Física será concretizada e assegurada pela formação inicial desde os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2013).

4.2.2 Categoria 2 - A organização curricular

Nessa categoria, analisaremos a organização curricular percebida pelos docentes. Para encaminhar as vozes dos professores pesquisados, trazemos Palma, Oliveira e Palma (2008, p. 33), que consideram ser “importante que os docentes apropriem-se de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos palpáveis e úteis ao momento histórico que estejam vivendo”. Nesse sentido, perguntamos aos docentes: *Que/Quais documentos legais serviram de base para construção PPP do curso de Educação Física da UNIR?* Quanto a isso, responderam:

PCC: “Os documentos legais aí eu me lembro lá no início dessa reformulação, foram exatamente às orientações do MEC, as DCN e a legislação daquele momento, foram as Diretrizes Nacionais e do MEC. Isso você pode consultar diretamente no PPP com mais detalhes, também recorreu e teve também como base outros PPP de outras IES”. (ENTREVISTA, 2014).

PE: “Os currículos anteriores que foram analisados, e algumas normas que foram estabelecidas com as disciplinas que não poderiam estar contidas na Licenciatura foram excluídas por causa das novas disciplinas”.

“Nós fizemos, pegamos tudo que nós achávamos que era bom, de positivo nos currículos passados. Eu estive a frente desse processo durante algum tempo, nós pesquisamos bastante nas instituições do Ensino Superior para ver como eles chegavam a esse ponto de ter esse bom profissional. Nós tivemos algumas barreiras que não depende somente de nós”. (ENTREVISTA, 2014).

Como se pode observar, os professores pesquisados informaram em seus discursos que, na reformulação do PPP, os documentos legais utilizados foram: as DCN, orientações e pareceres do MEC, os currículos anteriores do próprio curso e PPP de outras IES. É louvável que esses professores tenham revelado sua participação na reformulação do PPP, pois demonstra o comprometimento com o curso e com a instituição formadora. Segundo Stenhouse (1991 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 254) afirma que:

Não há desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, é reflexo fiel da mudança de mentalidade que esta visão do currículo significava, associada ao papel fundamental dos professores: são apenas os professores que, em última instância, podem realizar um ensino melhor, e são eles, portanto, que devem gerar e desenvolver currículos melhores.

Partindo desse ideal, Veiga (2004, p. 22-25), enfatiza que:

Ao construir um projeto político-pedagógico próprio e providenciar meios e condições operacionais para efetivá-lo, a instituição educativa legitima-se, tornando válida uma prática social coletiva, fruto de reflexões debates e consistência de propósitos. Isso implica o estabelecimento de relações democráticas no interior da instituição, bem como a construção de novos processos e de condições de trabalho. [...]

É com base no trabalho coletivo de todos os envolvidos que se dá o projeto político-pedagógico instituinte. Ele ocorre na medida em que se analisam os processos de ensinar, aprender e pesquisar, as relações entre o instituído e o instituinte, o currículo, entre outros, a fim de conhecer um cenário marcado pela diversidade.

Isso significa que o PPP nos cursos de formação de professores não pode ser pensado em uma perspectiva individualista, como se fosse apenas um documento pessoal, sem reconhecer a sua institucionalidade formal que, de certa forma, indica a profissionalização do futuro docente a partir de uma concepção coletiva e democrática. Essa consciência faz com que as decisões sejam para conduzir e efetivação da matriz curricular. Nesse sentido, realizamos a seguinte pergunta: *Como o senhor(a) percebe a efetivação do Currículo do curso de Educação Física/UNIR a partir das disciplinas (desenho curricular) para o processo de formação do licenciado atuar na Educação Básica?* Na opinião dos entrevistados:

PCC: Enquanto Licenciatura atende. Houve um redimensionamento de terminologia de conteúdo, enquanto Licenciatura eu entendo que atende esse nosso currículo. A única coisa que ele está, é com uma carga horária muito grande e desnecessária e está sendo revista” (ENTREVISTA, 2014).

PE: “Essa nova grade tem todas as exigências, foi uma grade muito bem trabalhada, muito bem discutida, todos os docentes participaram ativamente, e penso que ela vai trazer bons profissionais.” (ENTREVISTA, 2014).

Em suas respostas, os sujeitos pesquisados afirmam que o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia atende substancialmente a formação dos professores. Afirmaram, ainda, que essa nova matriz curricular “grade”, apesar da carga horária excessiva (PCC), foi muito bem trabalhada e discutida por todos os docentes do DEF/UNIR. O Professor (PE) acredita que esse PPP, a partir do desenho curricular, vá formar bons profissionais.

É importante frisar que esses discursos representam sem dúvida que a organização curricular implica na mobilização dos saberes curriculares, e precisam ser geridas por práticas democráticas e participativas a serviço da formação do professor de Educação Física. De tal modo, indagamos aos sujeitos desse estudo: *Que disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR, qual (is) você elencaria ser(em) mais importantes no processo de formação do professor de Educação Física?* De acordo com o depoimento dos sujeitos, verificamos:

PCC: “Eu vou ter um cuidado muito grande! Assim ...! não vou responder a sua pergunta do modo como você pensa quais as mais importantes. **Não há uma mais**

importante! Isso foi uma discussão no nosso Departamento ontem em reunião, nós decidimos o quadro de horários para 2015/1, e essa discussão de certa veio a tona assim: Ah! Mais essa é uma disciplina muito importante, essa não sei mais o que!!! **Todas são importantes, elas estabelecem relações** ... e uma coisa: Nós não podemos dizer essa é uma disciplina importante para a Licenciatura! Na grade anterior nós poderíamos fazer uma divisão em focos. Nós temos foco Biológico e saúde, foco Esportivo e foco Pedagógico nessa grade. **Esse pedagógico está forte, está havendo uma interação maior com a escola**". (ENTREVISTA, 2014).

PE: "Metodologia da Ginástica como carro chefe e vem também algumas modalidades básicas. Por exemplo: Atletismo, o Voleibol como disciplinas de iniciação não como técnica de auto nível. A bioestatística tem muito haver com a Educação Física. Primeiros socorros que está diretamente envolvida com a qualidade de vida, a preocupação no atendimento, nas aulas de Educação Física, são disciplinas que estão muito próximas às vezes". (ENTREVISTA, 2014).

O professor PCC percebe a importância das disciplinas como um todo, porém enfatiza os saberes pedagógicos como um ponto forte de interação entre universidade e a escola. Já o professor PE destaca as disciplinas esportivas, metodologia da ginástica, desenvolvimento motor, bem como as voltadas para a saúde e qualidade de vida, caracterizadas como saberes específicos da área.

Na prática, isso significa que há diversidade de opiniões. Isto constitui um desafio para a realização da organização curricular para atuação do licenciado em Educação Física na Educação Básica. Segundo Palma, Oliveira e Palma (2008, p. 35), "o principal questionamento, quando trabalhamos com planejamento curricular para Educação Física, é o seguinte: Como organizar os conteúdos da Educação Física na Escola?".

A citação acima denota que se torna necessário relacionar os saberes disciplinares e experienciais com o mercado de trabalho. Os componentes curriculares trabalhados durante a formação do licenciado em Educação Física devem estar em consonância com os conteúdos a serem ensinados no campo de atuação profissional. "O que não se pode mais aceitar é a desorganização e o deixar fazer, que toma conta das ações cotidianas de muitas aulas de Educação Física nas escolas" (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2008, p. 45). Por esta razão,

o currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, na mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. (CONTRERAS, 2012, p. 132).

Assim, novas tarefas se apresentam para os docentes formadores, e isso pressupõe que o currículo seja reconhecido como elemento propulsor no processo de formação docente em Educação Física. Dessa maneira, a formação desse profissional se justifica pela análise da prática à luz de embasamento teórico desde a indissociabilidade teoria-prática.

Neste sentido, Libâneo (2013, p. 190) aponta que:

Desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem dilemas e situações-problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para organização curricular.

Evidentemente, entre as características assinaladas notamos que a organização curricular é um dos mais importantes elementos da formação do professor que se expressa pelo encaminhamento das disciplinas e a integração destas com os objetivos e as estratégias de ação do PPP.

Convém, ainda, considerar que é sumamente importante a intencionalidade pedagógica dos professores formadores. A organização curricular deve esclarecer o que se pretende fazer. O sentido que a mesma assume é de mobilização de recursos operacionais e cognitivos. Compreendidas nesses termos, a organização curricular impulsiona a qualidade na formação do professor de Educação Física tornando-se uma referência, para melhor sistematizar os saberes docentes e a relação teoria-prática vivenciadas no estágio curricular supervisionado a fim de compreender a universidade e a escola como partes indissociáveis no processo de formação profissional.

4.2.3 Categoria 3 - Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado

O estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores é um componente curricular que atua como fio condutor na constituição da profissionalização do docente. Na área de Educação Física, é primordial para vivenciar no *locus* laboral os saberes constituídos no processo de formação inicial. Outro ponto relevante dessa análise perpassa em entendê-lo como momento de assegurar a indissociabilidade da relação teoria-prática. “O estágio torna-se, simultaneamente, o lugar da construção da profissão, do profissionalismo e da profissionalização do professor como sujeito que tem domínio de sua prática pedagógica e consciência social”. (VEIGA, 2004, p. 112). Assim, cumpre uma função que lhe é específica, o reconhecimento pela sua profissionalidade. Corroborando, Pimentel e Pontuschka (2014, p. 74) afirmam que:

A profissionalidade está em permanente construção, mas precisa ser reconhecida pelo docente para que este construa, com autonomia, sua identidade profissional; para que, consciente de sua prática, possa consolidar saberes e saberes-fazer diante

do contexto sócio cultural em que está inserido como profissional, e de produções teóricas que sustentem seus pontos de vista. A profissionalidade docente ganha concretude no ato de ensinar, e a ação docente é validada pelo saber ensinar.

Nesse contexto, a pesquisa em comento elege o estágio curricular supervisionado como elemento preponderante na constituição da profissionalização e da profissionalidade no trajeto da formação inicial do curso de educação Física. Os conceitos aqui tratados nessa análise são esclarecidos por Libâneo (2013, p. 69):

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, à assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com o projeto político democrático.

Dada essa condição, é preciso identificar pontos cruciais a serem analisados, quais sejam: saberes docentes e a relação teoria e prática no estágio curricular supervisionado. Iniciamos, com o seguinte questionamento aos docentes: Quais as competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/Unir contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? Assim se manifestaram os professores à questão apresentada:

PCC: Na construção do PPP foi recomendado as competências e habilidades necessárias determinadas pelas DCN, isso foi levado em consideração. Hoje isso está sendo um processo, nós estamos avaliando o curso agora e estamos vendo que precisamos refazer alguns ajustes. Então assim, as competências e as habilidades para o foco da Licenciatura estamos mais atentos, não só o que está no papel, mas na prática, nós professores estamos mais preocupados com essa competência profissional dos nossos alunos.

Uma coisa hoje que nós estamos experimentando no curso é levar para o campo prático, sair da teoria e levar para a prática. Esse cruzamento teoria e prática estão permitindo o aluno ter uma visão mais real, mais própria do ambiente onde ele vai trabalhar. Essas competências estão sendo estimuladas, trabalhadas no decorrer da disciplina. Isso aí eu tenho certeza que estamos trabalhando bem isso”. As competências objetivamente, elas estão explícitas dentro da grade.

\PE: Ter conhecimento do que é a responsabilidade do que é o ensinar, ele tem que abraçar esse conhecimento, ele tem que ler, ele tem que buscar a pesquisa, ele tem que estar avaliando para que realmente através desse conhecimento possa está fazendo um trabalho bem competente como a gente quer, até para que o próprio profissional de educação física tenha um melhor reconhecimento dentro da própria da sociedade. (ENTREVISTA, 2014).

O professor denominado PCC respondeu que as competências constantes no projeto político-pedagógico do curso são as mesmas trazidas pelas DCN, sem aprofundar-se especificamente nos saberes. Enfatizou ainda que existe uma preocupação em realizar revisões, no sentido de ajustar as relações entre teoria e prática com foco nas competências profissionais, mas já estão levando o aluno em formação para o campo prático na escola de Educação Básica. O professor PE relatou competências referentes aos saberes didáticos, metodológicos e da pesquisa, assim como a reflexão sobre a própria prática, também é possível perceber na resposta que há empenho do entrevistado em formar um profissional que tenha reconhecimento na sociedade como sujeito ativo, ou seja, capaz de relacionar os saberes pedagógicos com a prática.

Extraí-se, a partir desses discursos, a dinamicidade das relações entre professor e aluno ocorrida na prática do acadêmico no estágio curricular supervisionado. Isso passa a ser um mediador entre os saberes teóricos e práticos. Percebemos, ainda, uma compreensão da importância de articular o que está escrito formalmente no PPP e as atividades práticas do curso. Parente e Mattos (2015), ao tratar sobre o estágio supervisionado dos profissionais da educação, defendem que:

O estágio seja protagonista na formação dos profissionais da Educação. O que significa? Que ele seja reconhecido como espaço, momento, condição e oportunidade para que a formação do professor seja consolidada. É por meio do estágio que são criadas (ou deveriam ser) condições para que o aluno em formação visualize os espaços em que irá atuar e se reconheça como sujeito desses espaços. (PARENTE; MATTOS, 2015, p. 63).

Assim, a busca pela compreensão da relação da prática profissional, vivenciada na escola articulada pelos saberes teóricos no estágio curricular supervisionado presentes nas competências estabelecidas no PPP, reforça a perspectiva em investigar junto aos docentes pesquisados que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física atuar como professor de Educação Básica? Em resposta a essa questão, os professores PCC e PE, se posicionaram da seguinte forma:

PCC: De certa forma está explícito no desenrolar das disciplinas, Ex. Vamos pegar o desenvolvimento e a aprendizagem motora. Vai trabalhar com as questões do crescimento, desenvolvimento da criança, do adolescente, do adulto na EJA. Há um leque de formação, e aí nós vamos também à formação da Prática de ensino (estágio). Em termos de saberes, nós temos ou poderíamos pegar o saber filosófico, que vai lá na contextualização histórica, do curso; Nós temos os saberes Biológicas e temos os contextos nas disciplinas as questões biológicas, para o crescimento e desenvolvimento que são saberes do corpo físico; [...] Um outro ponto eu diria que o pedagógico percebido no planejamento é o saber que está sendo exigido e o saber científico.

Eu estou fazendo uma categorização dentro de uma pesquisa do Curso, hoje há essa preocupação. É a mesma coisa da linha teórica, ele contempla além da nova

reformulação nós temos que deixar mais implícito também por causa da questão ambiental. A interação do homem com o meio e a questão da preservação, vai entrar no saber da atividade física e saúde. Um conteúdo de Educação Ambiental, mas ele quer fato do conteúdo, por exemplo: trabalhar com recursos alternativos, tecnologia alternativa. Em que medidas está contribuindo com o meio ambiente? A preservação, a reutilização. A utilização na escola, porque é que vai fazer o exercício físico. Assim, no nosso currículo a distribuição das disciplinas, ela vem sim contemplar esses saberes nessas categorias que eu estou te falando.”

PE: Metodologia da Ginástica como carro chefe e vêm também algumas modalidades básicas. Por exemplo: Atletismo, o Voleibol como disciplinas de iniciação não como técnica de alto nível. A bioestatística tem muito haver com a Educação Física, Primeiros Socorros que estão diretamente envolvidas com a qualidade de vida, a preocupação no atendimento, nas aulas de Educação Física, são disciplinas que estão muito próximas às vezes.

[...] plano de ação que tem que ter essa pretensão de desenvolver na escola, fazendo um planejamento ou juntamente com o próprio professor da escola que estará trabalhando em cima do próprio plano de ação da escola na área de Educação Física. (ENTREVISTA, 2014).

A partir das respostas dos entrevistados, é possível verificar a validação dos saberes docentes para formação do licenciado em Educação Física da UNIR, segundo suas concepções. O professor PCC entende como indispensáveis os diversos saberes, tais como: saber filosófico, saberes biológicos, saberes do corpo físico como atividade física e saúde, saberes pedagógicos percebidos no planejamento e o saber científico. Apresenta, ainda, saberes a partir de conteúdos transversais como meio ambiente. O Professor PE discorre acerca dos saberes específicos e pedagógicos, fazendo alusão à importância de se planejar, dentro da perspectiva do plano de ação, em conjunto com o professor supervisor do estágio da própria escola. Durante as vivências práticas nos estágios, aponta algumas disciplinas específicas, como metodologia da ginástica, primeiros socorros e as de cunho esportivo.

Dessa forma, reafirmamos o compromisso dos referidos professores em compreender os diferentes saberes, somados às atividades do licenciado em Educação Física. Muitos dos saberes verbalizados pelos entrevistados são constituídos pelas disciplinas constantes na matriz curricular, tomando por base o PPP do referido curso (UNIR, 2012). Esses docentes enfatizam os saberes pedagógicos como um ponto forte no processo de formação do licenciado do curso ora pesquisado. Constatamos, ainda, que os saberes emergiram em decorrência das experiências vivenciadas em práticas escolares durante o processo de formação inicial no próprio chão da escola. Para melhor compreendermos a relevância dos saberes consolidados a partir das experiências em contextos reais nos âmbitos educacionais, colacionamos o que dizem Pimentel e Pontuschka (2014, p. 94):

Considerando que os saberes docentes resultam de conhecimentos teóricos-práticos transmitidos/ensinados na formação inicial, mas também da vivência do campo

profissional queremos ressaltar a importância das experiências em contextos reais para formação e professores. Outro aspecto a ser considerados é que muitos saberes, valores e posturas incorporados à profissão são gerados e/ou legitimados pelos professores no exercício da profissão.

Em adendo a esse contexto procuramos saber sobre a estrutura do estágio curricular supervisionado a fim de verificar como acontece os percursos educativos no campo de atuação profissional do futuro professor de Educação Física, visto que essa organização responsabiliza-se pelas rotinas das atividades práticas. Cumpre, todavia, analisar: Como está estruturado o Estágio Curricular Supervisionado? E qual o campo de atuação? A partir daí, foram extraídas as seguintes respostas:

PCC: Na grade nova há uma preocupação onde eles já estão passando nas disciplinas básicas relacionadas mais com as práticas da educação física na escola. Já passando por ministrar as aulas práticas, fazendo um planejamento, já preenche um registro de campo, discute essa prática lá. Talvez quem vai te responder com mais propriedade é o professor “PE”, Como ele ver esses alunos chegando lá no estágio.

Nós é que percebemos que eles chegam com uma certa dificuldade. Agora é uma via de mão dupla, a própria estrutura da prática de ensino e do estágio supervisionado é uma lacuna grande, não está regulamentada, deveria trabalhar com uma equipe que ainda não tem trabalhado de forma articulada e tem sobrecarregado em cima de uma ou duas pessoas. Esse acompanhamento do estágio supervisionado torna isso um ponto negativo.

Os alunos no currículo novo, estão começando o estágio supervisionado no 5º período, mas ainda tem problemas de planejamento, pois precisa de uma maior interlocução com as práticas de ensino com outras disciplinas essa é uma discussão recente que estamos estudando para melhorar a partir do próximo ano de 2015.

PE: [...] Nós temos um convenio coma SEDUC, assim como temos convenio com a SEMED, que nos dá a liberdade da Universidade atuar nas escolas, especificamente a Educação Física. A coordenação do Estágio (Eu) selecionamos algumas escolas, e a gente ver nessas escolas, a questão da estrutura, o profissional de educação física que ela tem, a grade curricular das aulas de educação física, os espaços físicos, os materiais, as reuniões pedagógicas que o professor de educação física participam.

Esses alunos que estão matriculados que vão iniciar o estágio, irão levar um documento (Ofício) que sai da coordenação de estágio apresentando esse aluno, paralelamente a esse ofício a gente leva um termo de compromisso que é uma exigência não só da instituição, como também do próprio Ministério de Trabalho, o seguro de vida obrigatório, enviamos os nomes desses alunos para um setor aqui da Universidade que providencia a cobertura, se por ventura surgir algum tipo de problema. Mediante isso esses alunos são apresentados na escola, levam um plano de ação que tem a pretensão de desenvolver durante o estágio na escola, fazendo um planejamento ou juntamente com o próprio professor da escola que estará trabalhando em cima do próprio plano de curso da escola na área de Educação Física.”

Nós pedimos que o próprio professor do departamento seja o professor supervisor desses acadêmicos, os professores também podem estar fazendo visitas nas escolas, fazendo acompanhamento, tirando dúvidas. O importante é que o acadêmico dentro da escola cumpra aquela carga horária, no caso hoje os Estágios são de 100 horas cada. O Estágio I (Infantil), o Estágio II (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano), o Estágio III (do 6º ao 9º ano) e o IV no Ensino Médio, mas alguns grupos trabalham também com a EJA com o Ensino Especial, atendemos também alguns casos especiais como o Hospital de Base que aqui dá essa oportunidade. Nessa carga de 100 horas tem uma porcentagem de: observação, participação e Regência.” (ENTREVISTA, 2014)

De acordo com as respostas dos professores entrevistados, verificamos que o estágio supervisionado está estruturado por uma matriz curricular em vigor desde 2012 (UNIR, 2012). O professor PCC diz que os acadêmicos, ao participarem dos estágios na escola, a partir do 5º período, conseguem relacionar disciplinas básicas com atividades práticas que ajudam no planejamento e discute essa prática. Porém, o mesmo ressalta que o professor do estágio (PE) terá mais propriedade para discutir sobre o referido assunto. Ressalta, ainda, perceber uma dificuldade com a estrutura do estágio e entende isso como uma lacuna na formação do futuro professor, pois o estágio curricular ainda está sendo regulamentado pelo DEF/UNIR, principalmente pela sobrecarga de trabalho do professor do estágio. Diante disso, ainda não foi possível articular o planejamento do estágio com os demais docentes do departamento. Concebe que falta maior interlocução entre as disciplinas, porém esses contrapontos estão sendo discutidos nas reuniões pedagógicas a fim de alcançar melhorias a partir do ano de 2015.

O Professor do Estágio (PE) explana que o estágio curricular supervisionado está organizado em quatro fases, distribuídas nos segmentos da educação básica, nas modalidades da EJA e na educação especial. Que a UNIR possui um convênio com a SEDUC e SEMED e, antes dos acadêmicos irem a campo, o próprio entrevistado faz visitas às escolas para verificar a estrutura, o professor, materiais pedagógicos. Para iniciar o estágio, os acadêmicos realizam os procedimentos burocráticos administrativos, inclusive seguro de vida, acentua que o próprio professor do departamento seja o professor supervisor desses acadêmicos. Para finalizar diz que o acadêmico cumpre uma carga horária de 100h/a, a qual é diluída em três fases: observação, participação e Regência.

Entendemos que a iniciação profissional está sendo privilegiada pelos estágios que possibilitam aprendizagens nas mais diversas situações vivenciadas no campo da instituição escolar. Detectamos, a partir desses discursos, que a estrutura organizacional do estágio está legitimada pela carga horária exigida pela legislação em vigor, pulverizada a partir do 5º período, ou seja, na metade do curso de formação contemplando as fases do estágio e o campo de atuação profissional na educação básica, o que tem refletido em parcerias com as secretarias de educação na rede estadual e municipal de ensino. Entretanto, o estágio curricular do curso pesquisado possui algumas lacunas para serem resolvidas, dentre elas: a falta de articulação dos docentes do departamento, visto que ainda não possui regulamentação/regimento.

Constatamos, nas vozes dos pesquisados, que ainda não existe um reconhecimento do trabalho coletivo pelos docentes que compõem o departamento do curso de licenciatura em Educação Física da UNIR. É, no contexto até aqui descrito, que queremos propor e estimular o ingresso da participação do colegiado no acompanhamento dos estágios supervisionados a partir do entendimento de Almeida e Pimenta (2014, p. 29) sobre estágio:

Assim entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógica e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

De posse dessas considerações, é pertinente perguntar aos docentes: O Estágio Curricular Supervisionado influencia na formação que vem sendo dada aos acadêmicos para prática da docência na Educação Básica? Foram obtidas as seguintes respostas:

PCC: O estágio influencia positivamente sim, uma vez que ele vai efetivamente no processo desse planejamento. De observação, participação e regência na prática. Mas do modo que se encontra ele está fragilizado na sua concepção e na sua essência porque está em processo de discussão no departamento.

Na última reunião definimos mais 4 professores que foram designados para estar atuando com o professor do estágio (PE) a partir do próximo ano para dar conta de acompanhar os alunos na escola.

PE: Positivamente é a primeira turma que fizeram apenas o Estágio I, estão terminando o Estágio II, mas eu percebo que uma porcentagem ele está bem preparado para esse atendimento, aqui nós estamos dando a oportunidade de ele vivenciar ao longo do curso, ele inicia os estágios com as atribuições das escolas, o momento que a escola está iniciando seu processo de planejamento ele está dentro da escola, termina com a escola e participa de todos os processos, ele passa a ser o profissional da escola.

Ponto positivo: A permanência maior do acadêmico com 400h no local do futuro trabalho; Dependendo da carga horária ele terá mais tempo para se planejar para organizar suas ações; Essa vivência com esse mercado futuro de trabalho faz com que ele tenha reflexões da profissão que ele escolheu.

Ponto negativo: Essa nova grade curricular, a maioria das escolas não estão preparadas para essas exigências do nosso currículo, no sentido organizacional; Às vezes você chega na escola eles não tem um planejamento, falta algumas ações, o estagiário chega lá ele fica preso, precisamos atingir essa questão da escola também para ajudar a colaborar na questão organizacional para que o próprio profissional consiga desenvolver seu papel positivamente; A falta de professores supervisores para acompanhar esses estágios, para orientar e não ter isso é um fator negativo, ainda não temos estrutura que complemente o trabalho da coordenação do estágio, estamos envolvendo outros professores do departamento para o próximo ano de 2015. (ENTREVISTA, 2014).

Diante das respostas apresentadas, verificamos que o estágio curricular supervisionado tem influenciado positivamente no processo de formação do licenciado em Educação Física apesar das fragilidades apontadas na sua essência (PCC). O entrevistado PE por sua vez fez suas considerações relatando como positivo que essa é a primeira turma nesse formato de estágio presente no currículo novo, o qual já cursou o estágio I e está concluindo o II. Salienta que esse momento propicia uma vivência maior no campo de atuação e reflexão sobre futuro mercado de trabalho. Apresenta, ainda, como ponto negativo, a falta de estrutura das escolas e a falta de professores supervisores internos.

O ponto de partida para essa incursão é trazido por Parente e Mattos (2015, p. 67) ao afirmarem que:

Não é mais possível brincar de fazer estágio. Muitas vezes ele tem sido um faz-de-conta para a escola, para o aluno em formação e para o professor que orienta. O professor que orienta nem sempre consegue romper com as supostas amarras dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, ou mesmo convencer os seus pares da necessidade de mudança; muitos pares da universidade ainda tratam estágio ora como sobrecarga, peso e castigo, ora como trabalho fácil, sem status de disciplina, como mero processo de orientação, como se a orientação não fosse igualmente atividade docente que exige preparação, planejamento, avaliação e muita dedicação. Por sua vez a escola recebe o aluno em formação, sua carta, sua proposta e suas fichas. Encaminha-o para uma sala de aula e nunca mais tem notícias dele e dos resultados de sua ação. Lá na sala de aula, a negociação é feita, muitas vezes, solitariamente com o professor.

A prática realizada durante o estágio curricular supervisionado poderá contribuir para a constituição do processo de profissionalização do professor de Educação Física. Certamente, o estágio curricular supervisionado não se consolida por organismos isolados, essa consolidação depende da integração exercida pelos alunos em formação, professores formadores e gestores do curso. Esse princípio conjuga o exercício de tratar a formação inicial como importante elemento na constituição dos saberes profissionais na indissociabilidade da relação teoria-prática, de modo que sejam integrados pelos pressupostos da interdisciplinaridade, possibilitando o rompimento da fragmentação dos componentes curriculares no percurso da formação universitária.

4.3 DIMENSÃO III – DISCENTES DO 6º PERÍODO DO CURSO DE EDF/UNIR

Nesta dimensão, utilizamos como instrumento de pesquisa questionário com perguntas fechadas e abertas. Elegemos investigar a priori as seguintes categorias: 1. Perfil

Profissional; 2. Organização curricular; 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

Para escolha dos sujeitos pesquisados, o critério utilizado foi que estes estivessem matriculados no 6º período do curso de Educação Física (DEF/UNIR) e cursando o estágio II. Os 14 acadêmicos/alunos serão identificados por meio das letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M e N).

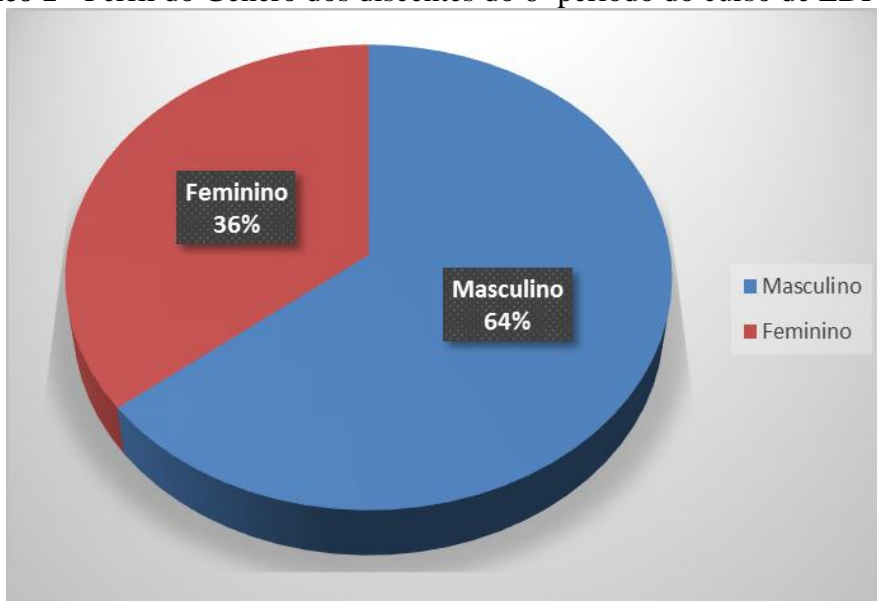
4.3.1 O Perfil Profissional do Licenciado Em Educação Física

Para a realização dessa análise, tivemos como base o seguinte questionamento: Qual é o perfil profissional do licenciado em Educação Física da UNIR a partir dos discursos presentes nos documentos legais, docentes e discentes?

Neste sentido, o propósito central dessa categoria foi perceber o perfil do licenciado em Educação Física da UNIR em relação ao gênero, faixa etária e também como se evidencia no processo de formação inicial a constituição do perfil profissional prescrito no PPP e percebido pelos atores diretos no processo de formação desse profissional, ou seja, docentes e discentes.

Em nosso estudo sobre o perfil do professor de Educação Física da UNIR, percebemos que 64% dos sujeitos pesquisados são do gênero masculino e 36% do feminino, conforme gráfico abaixo:

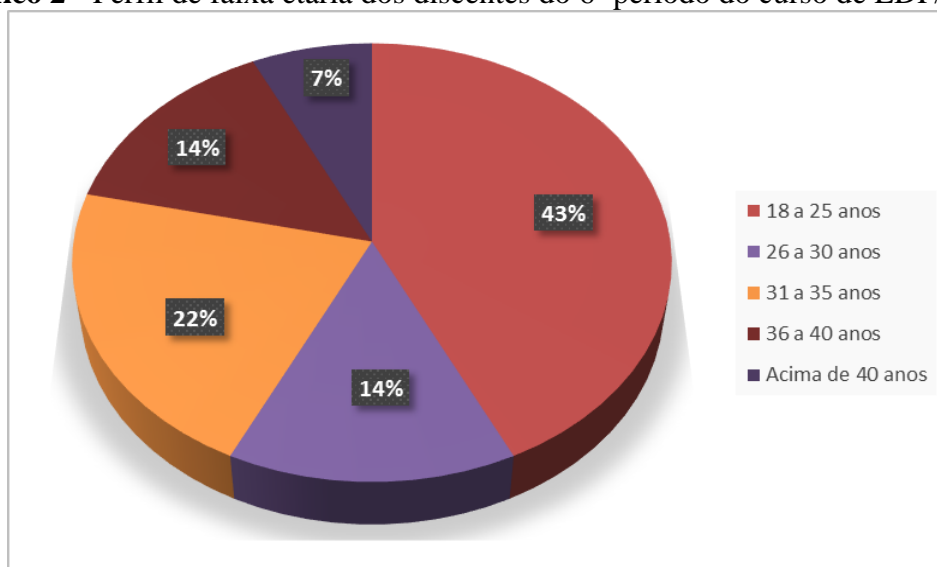
Gráfico 1 - Perfil do Gênero dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

À medida que conhecemos o perfil do licenciado em relação ao gênero, tornou-se necessário verificar a faixa etária, respectivamente mostrando como essa caracterização pessoal constitui efetivamente num primeiro retrato dos sujeitos. Para tanto, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Perfil de faixa etária dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR



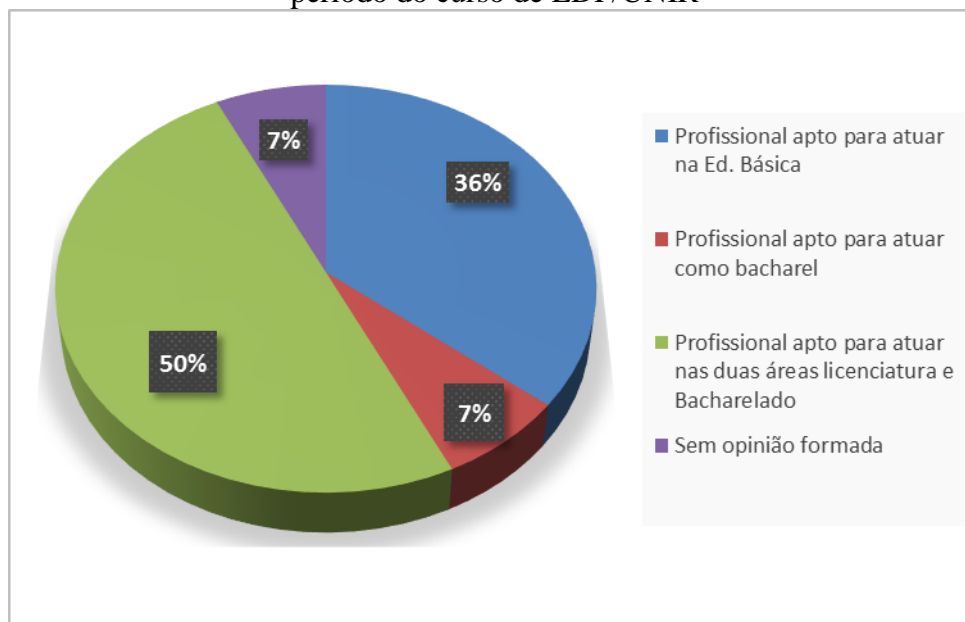
Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico nos revela o perfil da turma do 6º período do curso de Educação Física da UNIR em relação à faixa etária, em que 43% têm idade entre 18 a 25 anos e representam a maioria dos pesquisados; na faixa etária entre 26 a 30 anos, observa-se o percentual de 14%; entre 31 a 35 anos, identificamos o percentual de 22%; entre 36 a 40 anos, verificamos o percentual de 14%; e, por último, 7% que representam a faixa etária acima de 40 anos. O aspecto mais visível dos gráficos acima é que a amostragem dos sujeitos pesquisados está predominantemente formada pelo gênero masculino e estão entre 18 a 25 anos.

Em outro momento, mais específico sobre o perfil da profissionalização docente, procuramos identificar as convicções profissionais que estão sendo formadas por esses futuros professores da Educação Física, graduandos da UNIR. Partimos da seguinte pergunta: Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR? Os dados apurados apontaram que a maioria dos discentes pesquisados, representados pelo percentual de 50%, percebe que o profissional de Educação Física está apto para atuar nos dois campos como licenciado e bacharel. Verificamos que 36% entendem que o Educador Físico formado na UNIR está apto para atuar somente na Educação Básica; 7% representados na área laranja do gráfico acreditam que esse profissional está apto para atuar somente

como bacharel; e, por último, 7% não têm opinião formada sobre o perfil pesquisado. Vejamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Caracterização do perfil profissional a partir dos discursos dos discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico demonstra como os discentes caracterizam a profissionalidade do licenciado em Educação Física, em especial, a percepção sobre a constituição desse perfil e o campo de atuação profissional do curso de Educação Física da IES pesquisada.

O curso pesquisado é de licenciatura, entretanto os resultados inferem que os acadêmicos ignoram o campo de atuação da licenciatura e acreditam que ao formarem estarão preparados para atuarem também como bacharéis.

Esse resultado trouxe a preocupação referente ao processo de formação desses sujeitos para atuarem na Educação Básica. Pesquisa realizada com professores e alunos por Costa e Nascimento (2012, p. 145), ao tratarem da formação inicial em Educação Física, trazem a seguinte reflexão:

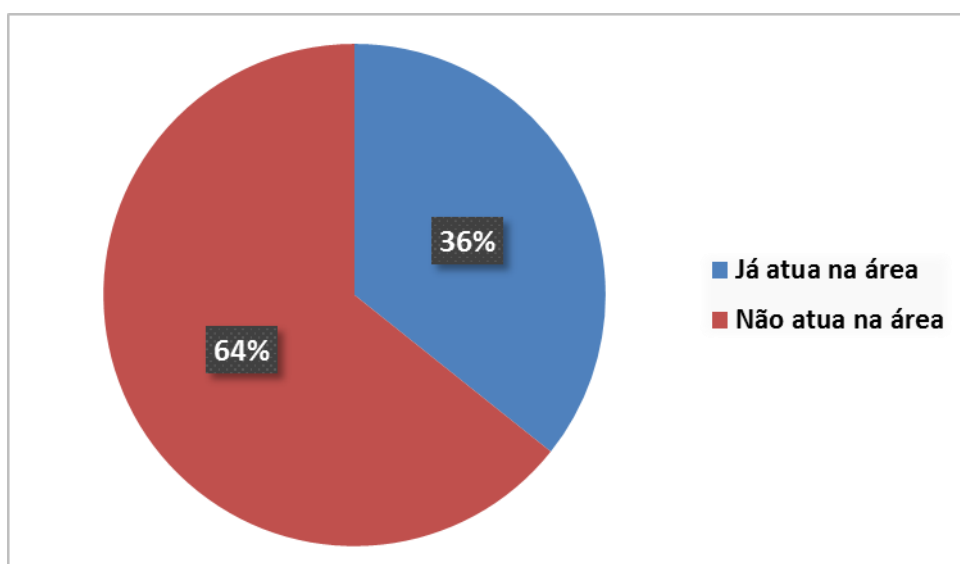
Os professores que realizaram sua formação inicial mais recentemente (Brasil, 1987) apontam alguns problemas a ela relacionados: falta de relação entre teoria apresentada durante as aulas e a realidade da escola; falta de exigência por parte dos professores das disciplinas esportivas que mais se concentravam na execução correta do movimento e na questão técnica do que no conhecimento pedagógico, falta de melhor relacionamento entre professores e alunos.

Os professores participantes do estudo admitem que muitos desses problemas ocorrem porque os alunos iniciam a formação inicial sem pretensões de trabalhar com Educação Física escolar e, ao fazerem seus estágios supervisionados, não lhes dão o real valor.

Esses argumentos da referida citação poderão nos ajudar a elucidar o que de fato ocorre na licenciatura em Educação Física. A última queixa dos professores participantes nos parece ser a que recorrentemente percebemos nos discentes desse curso, principalmente quando tratam da importância que os graduandos dão ao estágio supervisionado. Essas questões podem parecer à primeira vista de ordem puramente estrutural, porém são questões que projetam o perfil da profissionalização docente. Futuramente, o aluno que não souber para quem ou para que está a serviço faz um mau trabalho porque não aprendeu qual era o seu ofício efetivamente. Poderá realizar sua prática erroneamente, uma vez que foi formado para uma realidade que o mesmo desconhece, portanto, teoricamente mal orientado e despreparado para a prática educativa.

A presença efetiva da prática no local de trabalho do futuro professor de Educação Física e a orientação adequada durante a sua formação vão lhe proporcionar um ambiente mais próximo possível da realidade do seu “que fazer”. Para que se possa entender a realidade dos sujeitos pesquisados, perguntamos: Você já trabalha na área? Verificamos que 64% ainda não estão trabalhando na área de Educação Física e 36 % já estão atuando. Esse percentual de 36% é representado por 5 (cinco) alunos, 3 (três) são estagiários no programa mais educação, e outros 2 (dois) atuam como estagiários na área de Bacharel.

Gráfico 4 - Atuação profissional do discente do 6º período do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

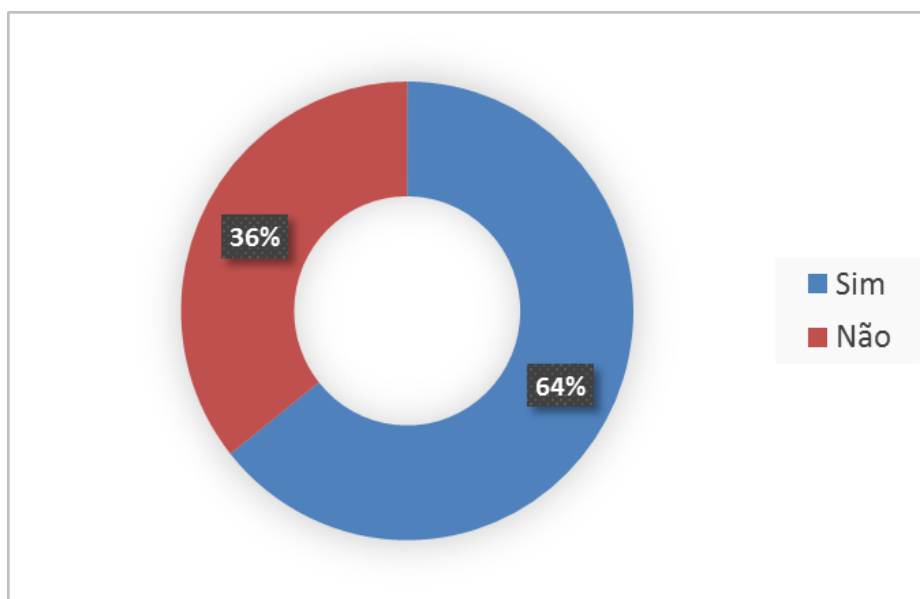
O gráfico acima evidencia a atuação dos discentes pesquisados e a relação com o perfil profissional e suas atuações no mercado de trabalho. Cientes de que a grande maioria não tem uma experiência profissional na área da Educação Física escolar, compreendemos a

tendência estabelecida pelos discentes em considerar a licenciatura como uma formação que também prepara para a área de bacharel. Isso compromete a valorização dos conhecimentos/saberes produzidos pelos professores de Educação Física escolar. Assim, nos remete a reconhecer, por intermédio do currículo, como ele vai ser decidido: se por meio de concepções e teorias que valorizam o homem como um ser social e ativo, ou por concepções e teorias que efetivam a insignificância do homem diante da opressão da sociedade, ou seja, conforme o interesse da coletividade ou da unicidade, para a transformação ou para a submissão.

4.3.2 A organização curricular

Essa categoria de estudo depreende-se da seguinte questão: Como está estruturado o currículo do curso de Educação Física da UNIR, levando em conta os aspectos legais e os discursos dos docentes e discentes? Os dados coletados emergiram inicialmente a partir do conhecimento que os alunos têm sobre os documentos que norteiam a formação inicial e, especificamente, as que subsidiam a licenciatura em Educação Física. Perguntado aos pesquisados se conhecem o PPP do curso de Educação Física da UNIR? 64% responderam que conhecem o PPP do curso; 36% não conhecem, conforme observamos no gráfico a seguir:

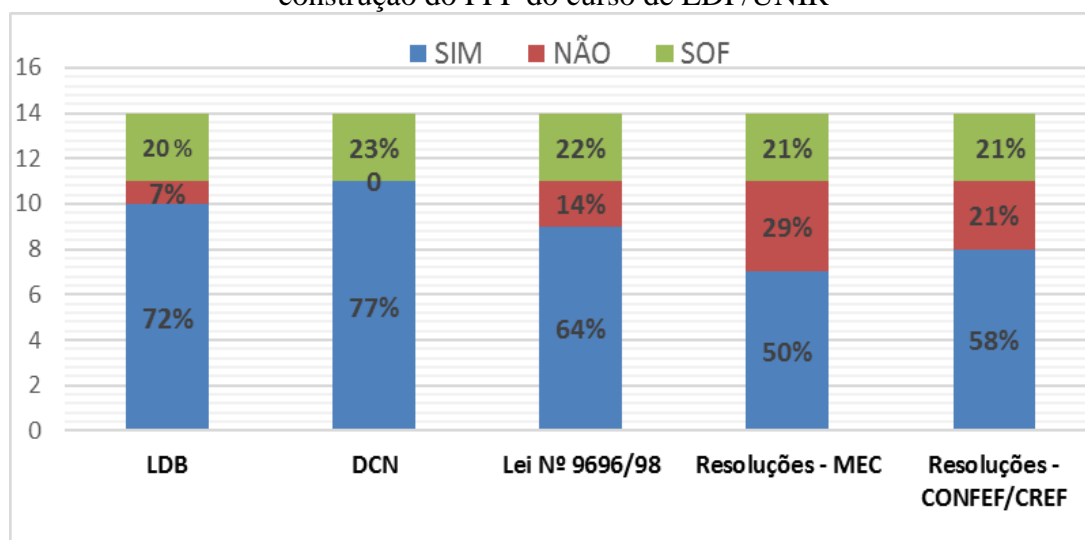
Gráfico 5 - Conhecimento dos discentes acerca do PPP do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico revela que a maioria dos discentes pesquisados conhecem o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR. Esse resultado suscita outra indagação, qual seja: Quais dos documentos a seguir serviram de base para a construção do PPP do curso de EDF da UNIR? Dando continuidade aos questionamentos atinentes à categoria em tela, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPP do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico demonstra a percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPP do curso de EDF/UNIR. Nas respostas sobre a LDB, verificamos que 72% acreditam que essa lei serviu de base para construção do PPP; 7% responderam que não, e 20% não têm opinião formada.

Com relação as DCN da área, obtivemos o percentual de 77% que responderam sim, e 23% não têm opinião formada. Já com relação à lei nº 9.696/98, que regulamentou a profissão e instituiu o registro desses profissionais no sistema CREF/CONFEEF, encontramos o percentual de 64% que entendem que este dispositivo legal foi levado em consideração para constituição do PPP; desses 14% responderam que não, e 22% responderam não ter opinião formada sobre o assunto. Sobre as resoluções do MEC, observamos que 50% dos discentes pesquisados responderam que serviram de base para construção do PPC do curso de EDF/UNIR; 29% responderam que não, e 21% responderam não ter opinião formada.

Na última coluna, em relação às resoluções editadas pelo CONFEEF, observamos que 58% responderam que esses dispositivos administrativos foram levados em

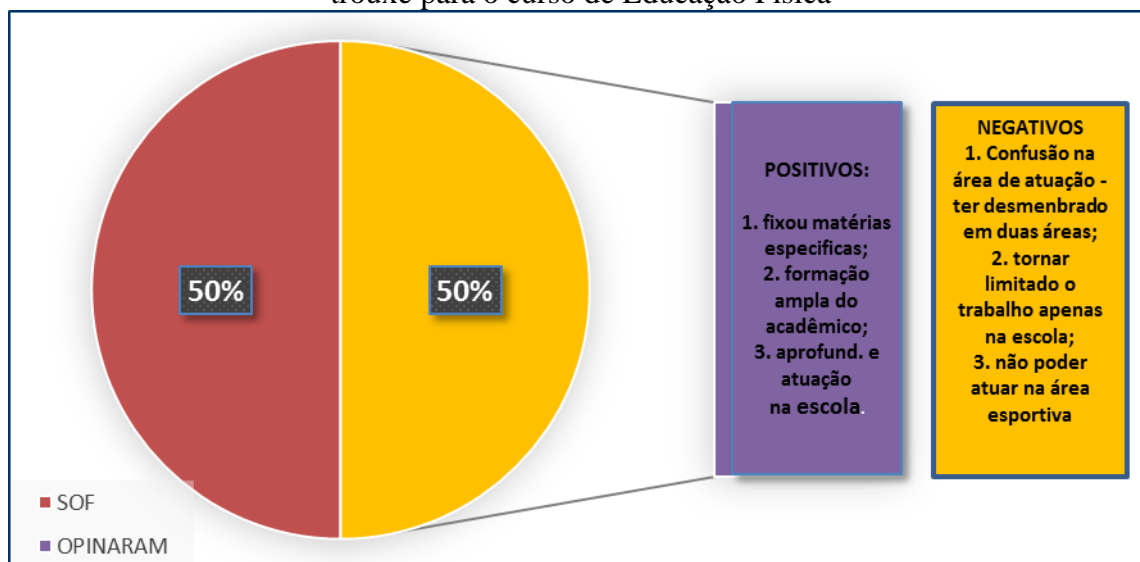
consideração quando da construção do PPP do curso de EDF/UNIR; 21% dos discentes responderam que não, e 21% responderam não ter opinião formada.

Esses resultados, ao que parece demonstram que os pesquisados, ainda que subjetivamente, acreditam que tanto a LDB como as DCN serviram de base para construção do PPP do curso pesquisado.

O percentual foi superior a 70%, o que coaduna como o gráfico 5 que apresenta um percentual de 64% dos sujeitos que disseram conhecer o documento oficial do curso (PPP).

Além dos dados acima, buscamos investigar quais os aspectos positivos e negativos que as DCN do curso de licenciatura em Educação Física trouxeram para efetivação da formação do professor de EDF/UNIR? As respostas estão apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Discursos dos discentes acerca dos pontos positivos e negativos que a DCN trouxe para o curso de Educação Física



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

O gráfico anterior apresenta as justificativas presentes nas respostas dos discentes sobre os pontos positivos e negativos trazidos pela DCN da área para o curso de EDF/UNIR.

Observamos que 50% dos pesquisados responderam não ter opinião formada sobre o assunto e a outra metade, 50%, opinou e justificou suas respostas, apresentando os pontos positivos e negativos:

Nas justificativas, encontramos recorrência nas respostas que apresentaram pontos positivos e negativos, vejamos:

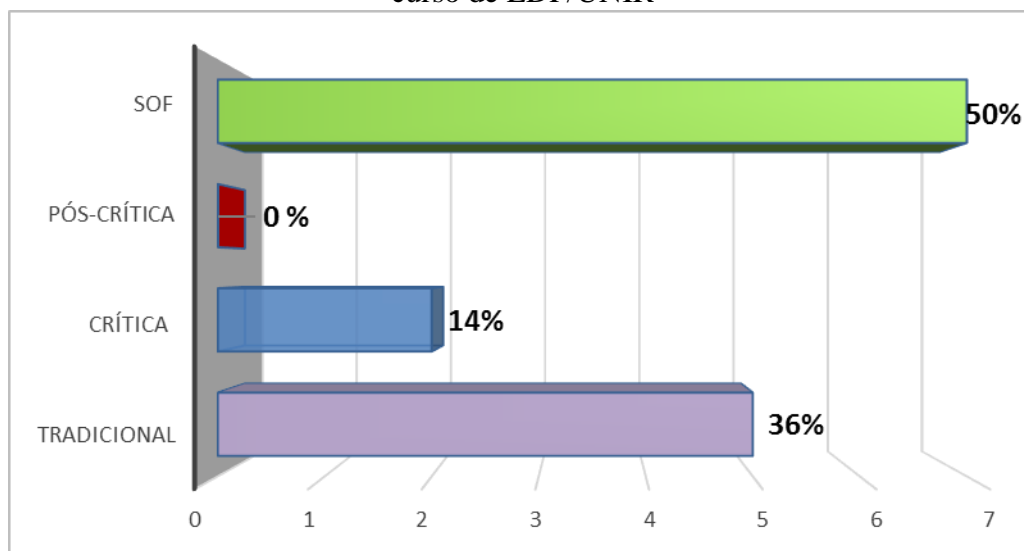
Ponto positivos: “1. fixou matérias específicas (F); 2. formação ampla do acadêmico (G); 3. aprofundamento e atuação na área escolar (D, I, L)”.

Pontos negativos: “1. Confusão na área de atuação - ter desmembrado em duas áreas (C, F); 2. tornar limitado o trabalho apenas na escola (D, H, I, L); 3. não poder atuar na área esportiva (I)”. (QUESTIONÁRIO PESQUISA DE CAMPO, 2014, grifos nossos).

No turno, os resultados apontados pelos discentes pesquisados, a partir de suas justificativas, denotam que, mesmo percebendo a especificidade da formação no curso de licenciatura em Educação Física para atuar na Educação Básica, sentem-se tolhidos em relação ao campo de atuação profissional.

Não obstante, ao objetivo dessa categoria acerca do conhecimento sobre a estrutura e organização curricular, indagamos aos discentes: Na sua opinião o PPC do curso de EDF/UNIR teve como base curricular qual perspectiva teórica do currículo? Obtivemos as respostas que estão ilustrados no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Discursos dos discentes acerca da base teórica curricular presente no PPP do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

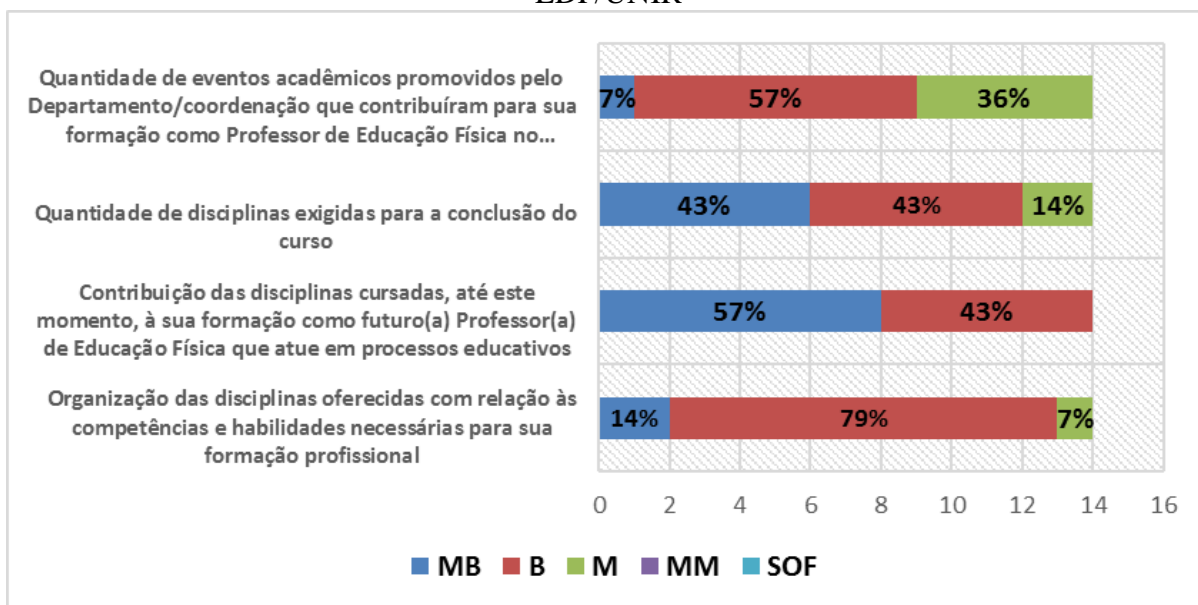
O gráfico em epígrafe expõe a percepção dos discentes acerca da base teórica curricular presente no PPP do curso de EDF/UNIR. Nas respostas, observamos que a maioria dos pesquisados, ou seja, 50%, não tem opinião formada sobre a pergunta; 36% acreditam que o currículo tem uma perspectiva teórica tradicional; desses 14% responderam que o currículo apresenta base curricular na teoria crítica. Não houve resposta que coadunasse com a perspectiva teórica pós-crítica.

Embora a maioria dos discentes, ou seja, 50%, tenha respondido não possuir opinião formada sobre a base teórica presente no PPP de seu curso de formação, um dado que merece atenção é que 36% desses percebem a teoria tradicional presente no currículo de formação. Angulski (2012, p. 43) discorre sobre essa temática inferindo que

a questão ideológica está presente no currículo, pois implica relações de poder, refletindo os interesses e visões sociais de mundo, as quais são consequência da seleção de conteúdos por alguém, que por meio de sua cosmovisão priorizou alguns conteúdos, em detrimento de outros.

Nessa perspectiva ideológica, presente no currículo do curso ora estudado, solicitamos aos discentes que avaliassem o currículo de formação em MB (muito bom), B (bom), M (mau), MM (muito mau) e SOF (sem opinião formada), a partir de 4 indicadores: 1. Organização das disciplinas oferecidas em relação as competências necessárias para formação; 2. A quantidade de disciplinas presentes; 3. Contribuição das disciplinas para formação e 4. Quantidade de eventos promovidos pelo DEF/UNIR que contribuíram para a formação profissional. As respostas obtidas estão presentes no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Percepção dos discentes acerca da organização do currículo do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

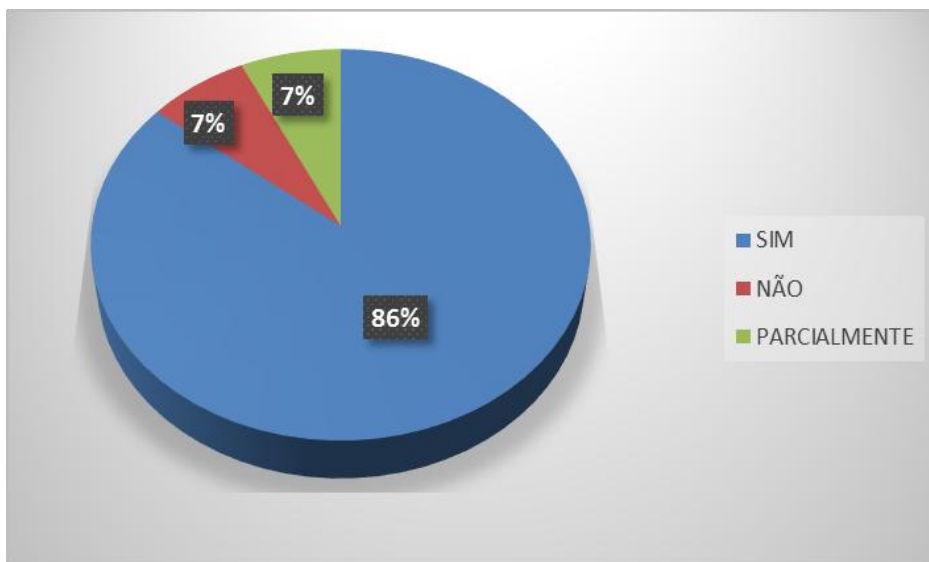
Esse gráfico denota a percepção dos discentes acerca do currículo do curso de EDF/UNIR. Os aspectos analisados foram: 1. Organização das disciplinas oferecidas com relação as competências e habilidades necessárias para sua formação profissional, as respostas dos sujeitos apontaram: 14% MB, 79% B e 7% M; 2. A contribuição das

disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro(a) Professor(a) de Educação Física, verificamos que 57% percebem como MB e 43% como B; 3. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso, observamos que 43% MB, 43% B e 14% M; e 4. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento/coordenação que contribuíram para formação do Professor de Educação Física no contexto escolar. O gráfico nos mostra que 7% dos sujeitos pesquisados apontaram como MB; 57% como B, e 36% M.

Não obstante, os resultados apontaram que, entre os quatro indicadores analisados, obtiveram as avaliações de MB, B em sua maioria e de forma sensível aparece a avaliação M. Cumpre destacar a contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, para formação como futuro(a) Professor(a) de Educação Física nos cotidianos educativos, o que demonstram ter relevância para atuação na educação básica até o momento dessa formação.

Nessa esteira de pensamento, buscamos investigar junto aos discentes qual sua percepção acerca da efetivação do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de EDF/UNIR atuar na Educação Básica? Os resultados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Percepção do discente acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Depreende-se deste gráfico a percepção do discente acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de EDF/UNIR. 86% dos discentes responderam sim, o currículo se efetiva na formação do licenciado em Educação Física; 7% responderam que não, e 7%

responderam que o currículo atende parcialmente a formação do licenciado. Esses resultados serão demonstrados pelos discursos dos discentes e suas justificativas das respostas apresentados no quadro 3, vejamos:

Quadro 3 - Discursos dos discentes acerca da efetivação do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de EDF/UNIR

SUJEITOS	RESPOSTAS	JUSTIFICATIVAS
A	SIM	“além de conhecermos a teoria, vivenciamos a dificuldade de um professor indo a campo e sentido como é a realidade” <i>(sic)</i>
B	SIM	“Elas dão um norteamento para a atuação básica e subsídio para mudanças necessárias a área” <i>(sic)</i>
C	NÃO	“Por ser uma grade nova, ainda fica muito próxima da grade antiga de licenciatura plena (bacharelado)” <i>(sic)</i>
D	SIM	“O preparo para Educação Básica é excelente, tendo em vista que as disciplinas são voltadas para ela” <i>(sic)</i>
E	SIM	“As disciplinas todas voltadas para Educação Básica” <i>(sic)</i>
F	SIM	“Está totalmente focada na atuação do professor dentro da escola - licenciatura” <i>(sic)</i>
G	SIM	“o curso oferece um campo muito amplo para o aprendizado” <i>(sic)</i>
H	PARCIAL-MENTE	“os professores preparam, mas quando estamos na aula com as crianças é totalmente diferente, é outra realidade” <i>(sic)</i>
I	SIM	“Sim, porque as disciplinas são bem focadas na área escolar, sendo bem preparado para educação básica” <i>(sic)</i>
J	SIM	“Pois tudo que são passados na teoria podemos ver e vivenciar na prática” <i>(sic)</i>
K	SIM	“Porque participamos de aulas dentro das escolas” <i>(sic)</i>
L	SIM	“Porque ele possui as categorias para tal, desde o início da educação do indivíduo, ensino básico I e II (conhecendo) todos e atuando nos estágios para complementar” <i>(sic)</i>
M	SIM	“As disciplinas e as cargas horárias são bem trabalhadas nesse sentido, ou seja, relativo ao ensino básico” <i>(sic)</i>
N	SIM	“Temos diversas disciplinas que põe enfoque a escola como didáticas, prática de ensino, EDF na Ed. Básica, e os esportes básicos que tem enfoque para docência” <i>(sic)</i>

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

A análise do quadro acima explana que o currículo do curso pesquisado, a partir das disciplinas que o compõem (desenho curricular), se efetiva para formação do licenciado em Educação Física, pois, da forma como estão sendo trabalhadas, estabelecem relações com o mercado de trabalho. Na maioria das justificativas, os discentes expuseram que: “Elas dão um norteamento para a atuação básica e subsídio para mudanças necessárias a

área” (B), “O preparo para Educação Básica é excelente, tendo em vista que as disciplinas são voltadas para ela” (D), “Está totalmente focada na atuação do professor dentro da escola - licenciatura” (F), “Sim, porque as disciplinas são bem focadas na área escolar, sendo bem preparado para educação básica” (I).

Essas justificativas, representadas pelo percentual de 86%, demonstram que os sujeitos pesquisados percebem a efetivação do currículo para o processo de formação do licenciado em Educação Física da UNIR. Nesse sentido, Costa e Nascimento (2012, p. 135) explicita que “o modo como se realiza a formação inicial, o quadro docente, a matriz curricular, a estrutura física e outros aspectos influenciam a prática pedagógica dos professores”.

Dessa forma, a organização curricular constitui-se como vínculo essencial entre os componentes curriculares para mobilização dos saberes profissionais do docente, entre eles: os saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais (TARDIF, 2013), os quais são primordiais para indissociabilidade da relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado durante o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física.

4.3.3 Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado

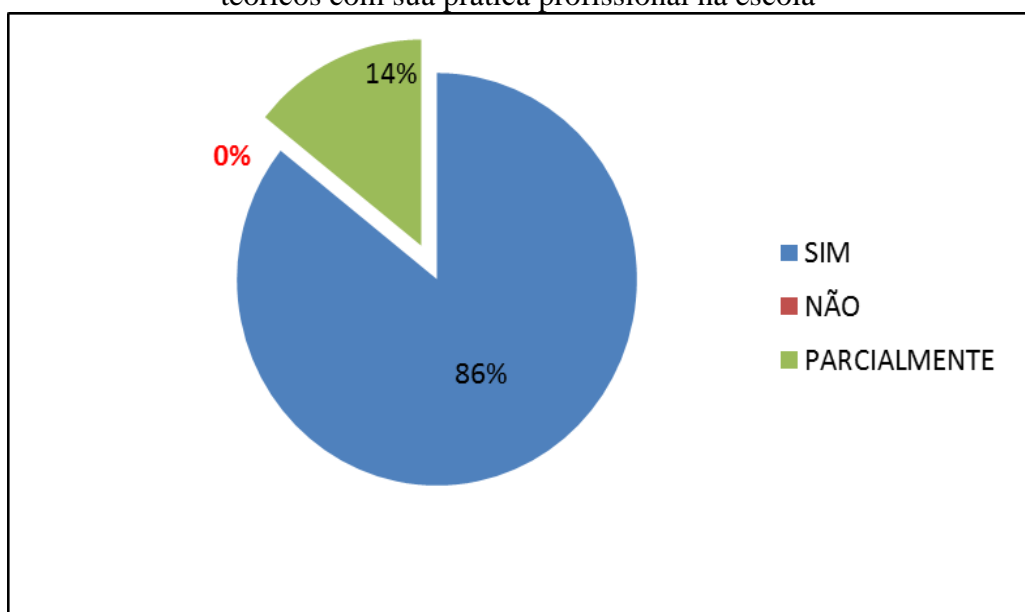
A tarefa central dessa categoria é analisar que saberes docentes estão evidenciados na relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado no curso de EDF/UNIR. A relação que os futuros professores mantêm com os saberes, oriundos das disciplinas cursadas durante a sua formação, constitui mecanismos que podem ser legitimados por eles, durante o estágio curricular supervisionado. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011, p. 55) afirmam:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Nesse sentido, não podemos compreender o estágio como uma unidade isolada dos saberes construídos ao longo da formação do licenciado em Educação Física pelas disciplinas do curso. Ao reconhecermos a importância desses saberes, realizamos a seguinte pergunta aos

pesquisados: As competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/UNIR contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? O gráfico 11 apresenta os resultados quantitativos desse questionamento, vejamos:

Gráfico 11 - Concepção dos discentes em relação as competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/UNIR para formação do perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Extraí-se deste gráfico que a maioria dos sujeitos pesquisados representados pelo percentual de 86% acreditam que as competências estabelecidas no PPC de EDF/UNIR para formação do perfil profissional é capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola e 14% responderam parcialmente. Embora os resultados apresentados tragam a parcialidade, podemos observar que todos os pesquisados já experimentaram essa articulação entre os saberes teóricos e práticos, visto que nenhum deles acusou a alternativa que sugere a negação dessa articulação entre teoria e prática.

Corroborando com os resultados encontrados, Pimenta (2012a, p. 113) aborda que:

A primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base teórica e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

A autora enfatiza a articulação entre teoria e prática na formação docente a partir de uma prática orientada e consciente, demonstrada efetivamente nas justificativas apresentadas

no questionário e ilustradas no quadro de justificativas dos discentes pesquisados, conforme a seguir:

Quadro 4 - Justificativas dos discentes acerca das competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/UNIR para formação do perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola

SUJEITOS	RESPOSTAS	JUSTIFICATIVAS
A	SIM	“mesmo sabendo que algumas situações “lidas”, não serão vivenciadas na escola, porém é possível acontecer e temos a obrigação de contorna-las.” (sic)
B	SIM	“aumento da capacidade de atuação conciliando a teoria e a prática” (sic)
C	SIM	“A mobilização e conscientização dos professores tem ajudado bastante a relacionar teoria e prática.” (sic)
D	SIM	“Porque já estamos no estágio e temos uma noção, o que acontece em relação a realidade da escola com a teoria e as matérias para trabalhar” (sic)
E	PARCIAL-MENTE	“Alguns acontecimentos ocorridos no estágio pode solucionar problemas, tendo um conhecimento prévio do fato” (sic)
F	SIM	“a aplicabilidade torna-se simples se a matéria é bem assimilada” (sic)
G	SIM	“pois o curso oferece uma grade curricular bem extensa, oferecendo um excelente aprendizado para o aluno”. (sic)
H	SIM	“Teoria muitas vezes não é aplicada junto com a prática, mas na aula consegue alcançar muitos objetivos” (sic)
I	SIM	“você estudando a teoria e depois por em prática é o que ajuda a ter experiência. Sinto que consigo sim relacionar teoria com a prática em algumas áreas” (sic)
J	SIM	“tudo que aprendemos na teoria, podem ser vistas na prática, e como isso engrandecendo ainda mais o conhecimento ...]” (sic)
K	SIM	Não justificou!
L	SIM	“se você obteve o conhecimento teórico, distante da prática é so aperfeiçoar o conhecimento” (sic)
M	SIM	“em sua grande maioria as disciplinas são bem ministradas com um bom embasamento teórico, seguido de aulas práticas na turma, em escolas, ou seja, teoria-laboratório-prática.” (sic)
N	PARCIAL-MENTE	“algumas disciplinas são facilmente relacionadas entre teoria e prática, mas lá outras em que não vemos uma relação tão próxima com a atuação docente.” (sic)

Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014

Por meio das respostas advindas do questionário de campo, os resultados tabulados no quadro acima evidenciam que os discentes, em sua grande maioria, ou seja, 86%, percebe que as competências profissionais estão sendo trabalhadas articulando os saberes teóricos e práticos relacionando-os com o mercado de trabalho. Parente e Mattos (2015, p. 64), discutindo sobre o estágio supervisionado, enfatizam “A preocupação com os vínculos entre práticas docentes e as teorias educacionais, mas comumente denominadas “relação teoria-

prática”, ocupa grande parte das discussões na área de educação, em especial, naquelas relativas a formação de professores”.

Em se tratando de saberes docentes e a relação teoria-prática, não podemos compreender o estágio como uma unidade isolada dos saberes construído ao longo da formação do licenciado em Educação Física pelas disciplinas do curso. Ao reconhecermos a importância desses saberes, realizamos a seguinte pergunta aos pesquisados: Quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo (PPP/EDF/UNIR) você percebe como indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica? Os dados dessa pergunta foram trabalhados a partir de um quadro demonstrativo ilustrado a seguir:

Quadro 5 - Saberes indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica

Sujeitos	Respostas	Disciplinas Específicas	Disciplinas Pedagógicas
A	Biomecânica, socorros de urgência, Educação física para diversidade, didática e voleibol	3	2
B	Voleibol, Handebol, Didática, Cineantropometria, Socorros de Urgência, Danças Folclóricas e EDF para Diversidade.	5	2
C	Fisiologia Geral, Fisiologia do Esforço, Cinesiologia, Cineantropometria, Psicologia, disciplinas esportivas.	9	1
D	Todos, eles se complementam, principalmente o estágio	Todos	Todos
E	Estágios e práticas de ensino.	0	4
F	Fisiologia, Biomecânica, Psicologia da Aprendizagem, Psicomotora, Esportes e seus fundamentos.	7	1
G	Fisiológico e disciplinas contida no regime pedagógico	1	1
H	Didática Aplicada e Estágios Supervisionado.	0	5
I	Saberes para atuar com idosos, crianças, adolescentes, adultos e pessoas especiais. Saber diferenciar os ensinamentos na educação básica e para uma iniciação pré-desportiva. Psicomotricidade e disciplinas esportivas	3	0
J	Conhecimentos sobre anatomia, psicologia e os do estágio são de suma importância.	2	1
K	Estágios	0	4
L	Desenvolvimento motor, psicológico, social, área cognitiva e motora diante as aprendizagens obtidas e Didáticas	2	1
M	Conhecimento do corpo sua mecânica de desenvolvimento e comportamentos, recreação, iniciação esportiva e didática	3	1
N	Saberes didáticos, biológicos e humanos.	2	1
TOTAL ➔		37	24

No que se refere aos saberes indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica, oriundos das disciplinas que

compõem o currículo do curso de EDF/UNIR, percebemos que a maioria dos discentes pesquisados citou as disciplinas específicas do curso e a minoria as disciplinas pedagógicas.

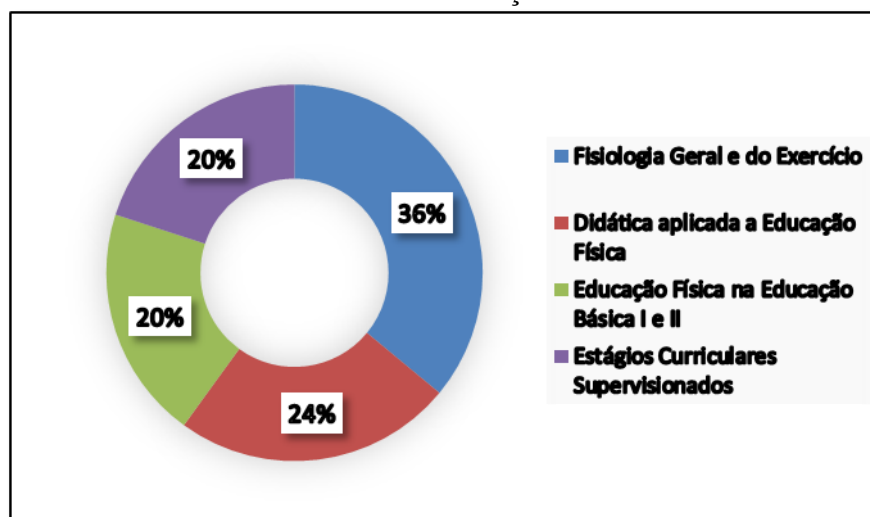
Para entendermos os resultados encontrados, “no que tange as habilidades didático-pedagógicas, referem-se às habilidades que o aluno (futuro professor de Educação Física) adquire para utilizar e/ou criar metodologias mais adequadas aos objetivos de sua aula, o que aponta para uma atitude profissional” (GALLARDO, 2010, p. 24).

Nessa mesma esteira, Pereira e Hunger (2012), contextualizam pesquisas datadas da década de 1980 e relatam que, com a implantação de cursos de pós-graduação em Educação Física, surgiram alguns questionamentos epistemológicos sobre a referida área, a partir disso, houve mudanças na maneira de pensar a Educação Física:

Do saber fazer, passou ao saber ensinar, com ênfase em disciplinas teóricas, que fornecessem subsídios para o graduando compreender os processos de ensino e aprendizagem. Acreditava-se na importância das disciplinas de prática de ensino e dos estágios, como responsáveis pela integração de todos os conteúdos aprendidos durante os quatro anos de curso e pela aplicação desses conhecimentos na busca por soluções para problemas da prática. De acordo com essa perspectiva científica, as disciplinas práticas deveriam ser modificadas: passar de oportunidades de vivência de atividades motoras específicas das modalidades esportivas tradicionais, para oportunidades de entendimento dessas modalidades e instrumentalizar os alunos para o trabalho desses conteúdos. Na prática houve a desvalorização dessas disciplinas, tanto pelos alunos quanto pelo corpo docente das universidades, demonstrando uma interpretação equivocada com relação às modificações a serem introduzidas. (PEREIRA; HUNGER, 2012, p. 98).

Esses determinantes históricos que ocorreram na consolidação da formação acadêmica e nas disciplinas do currículo da Educação Física explicitam o resultado ilustrado a seguir:

Gráfico 12 - Disciplinas que mais contribuíram até o momento para prática profissional como futuro Professor de Educação Física



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico representa discursos dos discentes pesquisados acerca das disciplinas que mais contribuíram para sua prática profissional como futuro Professor de Educação Física para atuar na Educação Básica. Dentre as respostas, verificamos que as mais recorrentes foram: fisiologia do exercício com 36%, Didática Aplicada a Educação Física com 24%, Educação Física na Educação Básica I e II com 20%, e, por último, também com 20% os Estágio Curriculares Supervisionados.

O que percebemos é a fragmentação dos saberes, permeados pelas disciplinas específicas e pedagógicas. Contudo, a indissociabilidade dos saberes oriundos das disciplinas pedagógicas, com as disciplinas específicas, consolidará o campo de conhecimento, ora estruturado pelo currículo do curso. “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 33). O conhecimento e a interpretação das disciplinas do curso de EDF/UNIR serão o ponto de partida para mudar essa realidade. Essa ação envolve a universidade, o professor e o futuro professor. Tardif (2013, p. 41) no seu texto “O saber docente: um saber plural, estratégico e desvalorizado”, levanta algumas questões relativas às relações dos professores com seus próprios saberes.

Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologia pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais). Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer da sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação de professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

Por isso é importante sensibilizar os futuros professores quanto à importância de saber relacionar as disciplinas pedagógicas e práticas/específicas, levando em consideração o saber docente como conhecimento científico. “A prática docente é constituída por um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto às metas do curso que os formam.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 28). Ademais, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca” (PIMENTA, 2012b, p. 30) a fim de compreendê-las em sua historicidade, caso contrário, a relação dos saberes da teoria

com os saberes da prática, desenvolvidos nas disciplinas, torna-se algo falacioso e retórico, servindo apenas como discurso:

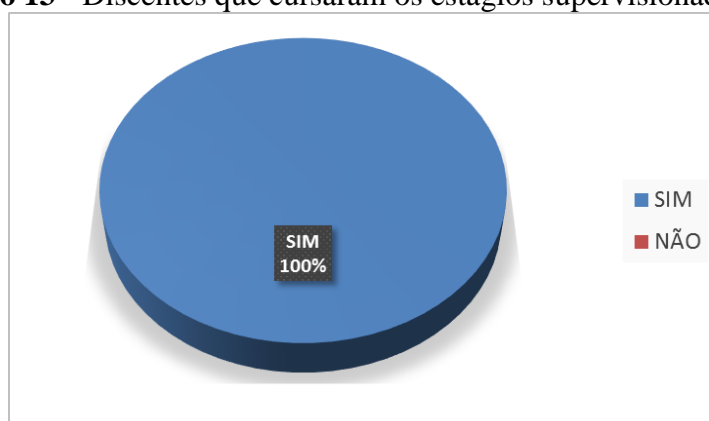
Os saberes que a articulação ensino e pesquisa propiciam decorrem, definitivamente, de uma “aprendizagem”, da aquisição de habilidades investigativas que propiciem a emancipação do sujeito aprendiz na sua relação com o conhecimento, pela via de autonomia, da produção e reprodução em favor do seu contínuo processo de humanização. (FARIAS; THERRIEN; THERRIEN, 2013, p. 153).

O perfil da tríade saberes, disciplinas e pesquisa faz referência ao estágio curricular supervisionado. Alinhamo-nos com Almeida e Pimenta (2014, p. 29) quando afirmam que:

Assim, entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracterizam-se como mediação entre professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas.

De posse desse entendimento sobre o estágio, para se perceber o contexto da aplicabilidade da teoria na prática no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física da UNIR, inicialmente procuramos identificar a quantidade de alunos que já cursaram o estágio curricular supervisionado em EDF. Fizemos a seguinte pergunta: *Você está cursando ou já cursou o estágio curricular supervisionado em EDF?* Pelas respostas, constatou-se que 100% dos sujeitos pesquisados já cursaram os estágios I e II, ou seja, 100h/a na Educação Infantil e 100h/a no Ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Segue no gráfico apresentado abaixo.

Gráfico 13 - Discentes que cursaram os estágios supervisionados I e II

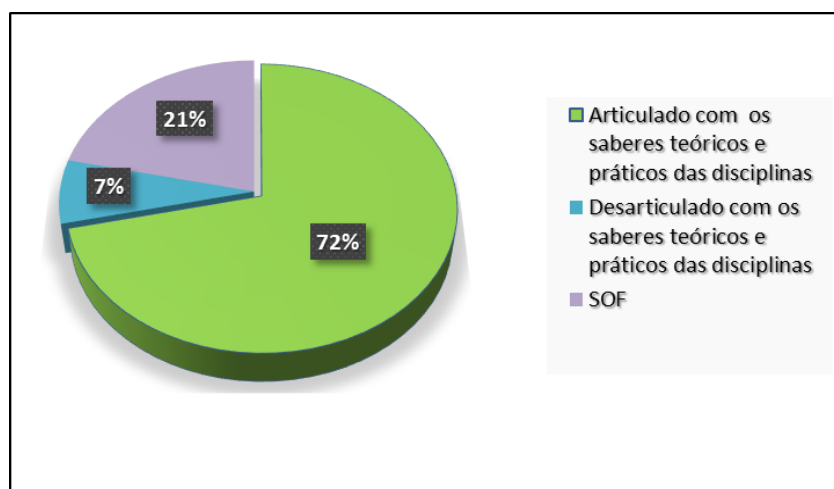


Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Essa unanimidade, revelada no gráfico em tela, representado pelo percentual de 100% dos discentes já terem cursado os estágios I e II, desencadeia um encaminhamento para buscar respostas a partir da percepção dos discentes acerca dessa relação entre ensino pesquisa e extensão. Para isso, formulamos a seguinte pergunta: Como você percebe a

organização do estágio supervisionado para promover a aplicabilidade da teoria na prática? Os resultados obtidos foram: 72 % dos sujeitos pesquisados percebem que nos estágios há articulação dos saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação, 7% responderam que não, e 21% não possuem opinião formada sobre o assunto:

Gráfico 14 - Percepção dos discentes acerca da aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria-prática) no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Física da UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

O que se pode depreender do gráfico acima, segundo os depoimentos sujeitos pesquisados, explicitam que o estágio curricular supervisionado tem sustentado um ensino articulado pela indissociabilidade teoria-prática. Foram destacadas algumas justificativas que possibilitam elucidar a concepção desses pesquisados. Como por exemplo: “*Seguem o mesmo caminho, as disciplinas, professores e a vivência é bem nítida, quando se trata dessa organização. A teoria e a prática andam juntas.*” (Discente A, 2014) ou mesmo “*O relatório do estágio descreve todas as fases: observação, participação e regência, onde os acadêmicos discorrem sobre as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas*”. (Discente M, 2014). De modo geral, esses sujeitos assinalaram que o cenário pesquisado têm mobilizado os saberes pedagógicos, assim como os específicos, relacionando-os à prática educativa.

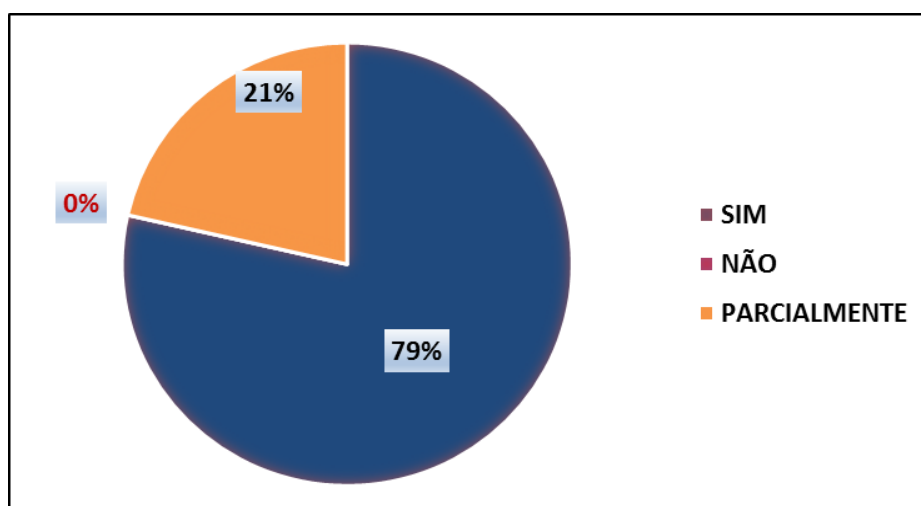
As respostas dos discentes são contempladas por Pimenta (2012a, p.105) quando defende que: “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.”

A partir das respostas dos sujeitos participantes, percebemos que a citação retro mencionada coaduna com a justificativa do discente (L, 2014): “*Todo saber adquirido na teoria*

pode exercer na prática do estágio”. Assim, ficou evidente que os discentes estudados percebem aplicabilidade relação teoria-prática, e esta vem sendo mobilizada no estágio curricular supervisionado do curso pesquisado.

Para investigarmos sobre a influência que o estágio curricular supervisionado tem provocado nos discentes, foi realizada a seguinte pergunta: O estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Educação para a prática da docência na Educação Básica? As respostas dos sujeitos apontam que 79% acreditam que o estágio influencia na formação como docente, e 21% acreditam que influenciam, embora seja parcialmente:

Gráfico 15 - Discursos dos discentes sobre a contribuição do estágio curricular supervisionado para a prática da docência na Educação Básica



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

Esse gráfico apresenta um número relevante de sujeitos que afirmam existir a influência do estágio para as suas práticas educativas. O aluno C (2014) ressalta que o estágio curricular supervisionado “Influencia, pois é através dele que o profissional consegue conciliar todo o aprendizado ministrado pela universidade”. Outro pontua que “Sim, pois podemos ver a realidade do professor de Educação Física nas escolas e quais são seus maiores problemas” (Aluno K, 2014). A dificuldade encontrada se mostra na justificativa do Aluno A (2014) ao revelar sua preocupação com a profissionalização – “Na escola sentiremos as dificuldades de um profissional preparado para contornar as situações problemas”. Ao analisarmos os três relatos, podemos afirmar que o último mostra as marcas das contradições de ensino realizadas nos estágios curriculares supervisionados. Pimenta e Almeida (2014, p. 33) destacam o estágio como momento reflexivo da prática:

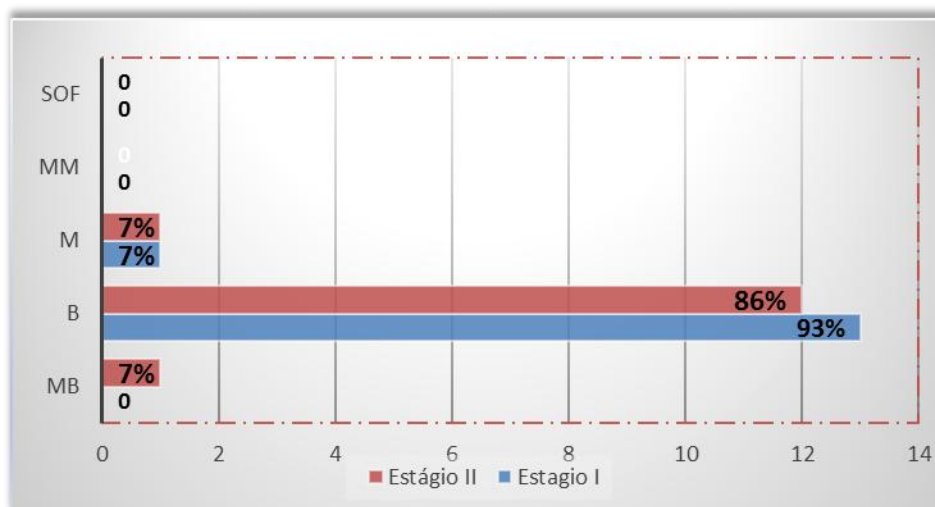
O Estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos aprenderem com aqueles que já possuem experiência na atividade docente e compreenderem a complexidade

das práticas institucionais. No entanto, a discussão dessas experiências, suas possibilidades, porque dá certo ou não, configura o passo adiante da simples experiência observada. (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 33).

A exemplo dessa citação, o estágio constitui-se no espaço organizador da construção da identidade, além de trabalhar as representações do perfil profissional do professor, visto ainda como um meio que influencia diretamente nas perspectivas profissionais. Em que pese os limites e as possibilidades dessas influências é preciso examinar o papel do professor/orientador do estágio curricular supervisionado. Visto que “os estagiários deverão contar com a supervisão direta do seu orientador em todos os momentos do estágio que sejam essenciais para a reflexão sobre as observações/investigações realizadas e nos encaminhamentos possíveis e necessários de cada etapa” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 104).

Para encaminhar essa questão, escolhemos a seguinte pergunta: Como você avalia o trabalho realizado pelo professor orientador dos estágios curriculares supervisionados? Verificamos que a maior parte dos pesquisados percebe o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular como “bom”. Como prova, obtivemos o percentual de 93% para o estágio I e 86% para o estágio II, 7% perceberam o estágio II como “muito bom”, verificamos ainda que 7%, respectivamente, optaram por avaliar os estágios I e II como “mau”. O gráfico abaixo demonstra como os discentes percebem o trabalho realizado pelo professor orientador da disciplina estágio curricular supervisionado I e II do curso de EDF/UNIR.

Gráfico 16 - Discursos dos discentes avaliando o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

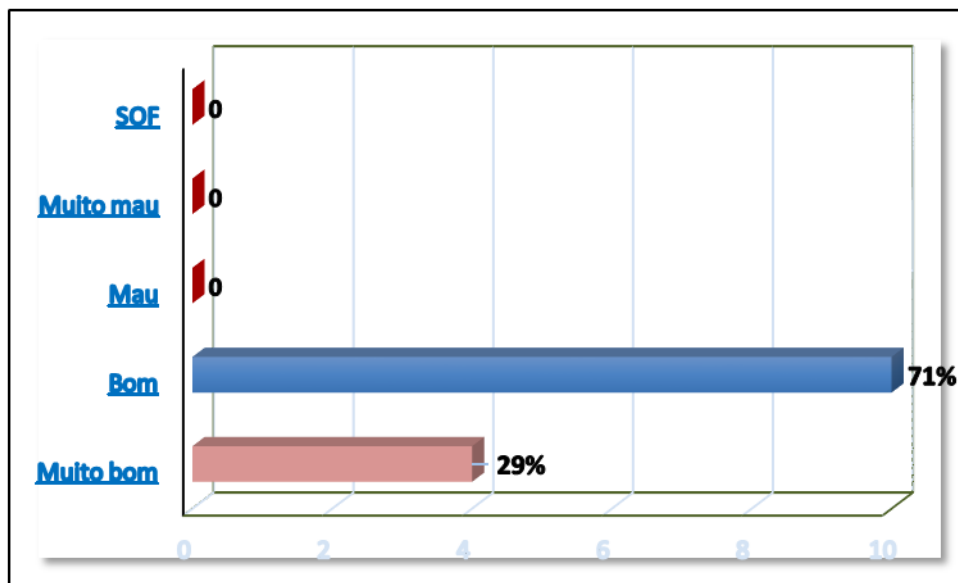
Em suma, os pesquisados fazem um juízo de valor favorável ao trabalho realizado pelos professores orientadores dos estágios curriculares supervisionados. O que resulta uma análise sustentada em uma perspectiva otimista. “A presença efetiva do professor da formação inicial durante os estágios e as discussões a respeito das dificuldades e das diferentes possibilidades de ensino desempenham papel essencial na formação do futuro professor.” (COSTA; NASCIMENTO, 2012, p. 147). Desencadeia-se uma interpretação que compreende o trabalho do professor/orientador em questão como uma prática que tem proporcionado experiências norteadoras e facilitadoras para o desenvolvimento dos saberes docentes. A propósito Barreiro e Gebran (2006), quando discutem sobre o futuro do professor, trazem Demo (2004), que aborda sobre a formação inicial e sua responsabilidade em romper com as práticas reprodutivas. Afirmam que nesse processo “é fundamental o papel dos professores formadores ao favorecer e oferecer caminhos que levem à reconstrução de conhecimentos.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 24). Neste diapasão, Pimenta e Lima (2011, p. 117), ao abordar sobre o estágio na formação inicial, defendem:

Que a postura do orientador fale de nossa ética, do sentido que damos à profissão, do respeito pelos alunos e pelo trabalho que realizamos que se traduz em planejamento, execução e avaliação de um projeto de estágio em que os alunos e professores sejam sempre “estagiários” da prática pedagógica.

A contribuição de Pimenta e Lima (2011) sistematiza a reflexão de que o professor orientador não é um mero executor de projetos, técnicas e métodos de ensino. Ele é um sujeito formador de opiniões e responsável pela formação do futuro professor, inclusive o responsável em auxiliar o discente a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento por meio do estágio. “A universidade que apenas reproduz conhecimento é desnecessária.” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 24).

Dessa forma, é imperioso avaliar e reavaliar o projeto de estágio que as universidades responsáveis pela formação docente desenvolvem nos cursos de licenciatura. Trazendo essa discussão para o estágio curricular supervisionado em Educação Física da UNIR, levantamos a seguinte indagação: Como você avalia no geral o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física? O resultado mostra como os discentes do 6º período do curso de EDF/UNIR avaliam o Estágio Curricular Supervisionado. Temos representado no gráfico abaixo em azul o percentual de 71 % avaliando o estágio bom; ao passo que 29 %, avaliaram como muito bom, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 17 - Discursos dos discentes acerca da avaliação do estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR



Fonte: Questionário de pesquisa de campo, 2014.

É possível visualizar neste gráfico, que entre os sujeitos pesquisados, na sua maioria, entendem a dinâmica realizada pelos estágios como boa, visto que 71% marcaram bom. Essa alternativa não representa a de maior relevância, pois a questão que demonstraria a satisfação do aluno seria “muito bom”. Essa alternativa alcançou apenas 29% da mostra dos sujeitos. Portanto, segundo as respostas dos sujeitos, o estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR não está alcançando as expectativas dos estagiários.

Costa e Nascimento (2012), em seu texto ‘Contribuição da formação inicial e continuada para a prática pedagógica do professor de Educação Física’, evidenciam que “os estágios deveriam ser realizados desde o início da formação inicial, com orientação e acompanhamento, favorecendo a solução de problemas encontrados”. (COSTA; NASCIMENTO, 2012, p. 146). Muitos dos problemas existentes no processo de formação inicial tornam desgastante o estágio supervisionado curricular. Expressam Pimenta e Lima (2011) que “o estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um estágio de boas vindas de novos companheiros de profissão”.

Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado torna-se o medidor das expectativas pessoais e profissionais do estagiário em formação. Ele oportuniza ao futuro professor tomar a decisão em “ser ou não ser” um professor. Fomenta a reflexão para a sua tomada de decisão. Ele deixa de ser apenas um cumprimento de protocolo, em que talvez pudesse acontecer a relação da teoria com a prática e passa a ser uma oportunidade para o

desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma <<nova>> profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1999, p. 24).

Faz-se necessário refletir o estágio como um viés condutor da indissociabilidade da relação teoria prática, é importante atentarmos para três condições de desenvolvimento, pois para o “desenvolvimento pessoal no sentido de produzir a vida do professor é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1999, p. 24). Complementando, o “desenvolvimento profissional baseado em produzir a profissão docente importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. (NÓVOA 1999, p. 27). Já o desenvolvimento organizacional com vistas a produzir a escola, “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como função que intervém a margem dos *projectos* profissionais e organizacionais”. (NÓVOA, 1999, p. 29).

Precisamos considerar esses fatores e enraizá-los no caráter formativo dos professores do curso de Educação Física. Para isso, é necessário uma reorganização das práticas formativas e somente ocorrerá se houver um desempenho do formador, da instituição de ensino superior e do formando.

O estágio, nessa proposta que se fundamenta nas condições pessoais, profissionais e organizacionais, exerce um papel significativo nas condutas de formação de professores que se dão nas universidades e nas escolas. Trata-se de uma proposta de estágio realimentado pelos sujeitos que vivem a teoria e a prática, pela profissão exercida e pelo compromisso com a Educação Básica realizada nos âmbitos escolares. Deve ser um momento que sinaliza a ressignificação da teoria na prática e vice versa.

Carvalho (2012, p. 6), pondera “se a relação teoria-prática é importante na construção do conteúdo específico, essa mesma relação torna-se imprescindível quanto ao domínio dos saberes pedagógicos e integradores. Agora a prática se dá na escola, nos estágios dos cursos de graduação”. Nesse sentido, é preciso lembrar que os estagiários têm expectativas pessoais e profissionais desde a sua entrada na academia. Portanto, o estágio curricular supervisionado é um tempo/espço viável para produzir o potencial necessário para a descoberta e o gerenciamento do “eu professor” de Educação Física.

Considerando a complexidade que envolve todos esses desenvolvimentos, ora explicitados, dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores, desde o estágio curricular supervisionado, seria crível que os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2013), fossem vivenciados no ato da realização das vivências teóricas e práticas sustentadas pelos componentes curriculares trabalhados no curso, principalmente os de cunho pedagógico que podem funcionar como eixo articulador na mobilização dos saberes no desempenho do Estágio Curricular Supervisionado para prática na Educação Física Escolar. Ou seja, que o estágio realmente contribua para a superação da dicotomia entre teoria e prática e aproxime o pessoal, o institucional e o organizacional. Assim, o estágio curricular supervisionado no curso de Educação Física começa a ser entendido como um caminho para novas proposições da *práxis* docente.

4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO

De início, é importante atentar para o delineamento da análise de dados proposta por esta pesquisa, que por sua vez, utiliza a seguinte problemática: O estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física da UNIR? Para responder essa pergunta norteadora de pesquisa, elegemos a técnica da triangulação interativa de dados.

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. (AZEVEDO *et al.*, 2013, p. 4).

A técnica da triangulação interativa de dados atende ao rigor científico e metodológico para validar os dados dessa pesquisa, que estão sistematizados em três dimensões de análises, quais sejam: 1. Documentos legais; 2. Docentes e chefe do departamento de EDF/UNIR e 3. Discentes do 6º período do DEF/UNIR. Essas dimensões foram analisadas a partir de três categorias estabelecidas a priori a fim de garantir a credibilidade dos achados da pesquisa.

De tal modo, temos o seguinte objetivo: analisar o processo de formação docente do licenciado em Educação Física desde o estágio curricular supervisionado a luz das DCN. Encontramos os autores: Almeida e Pimenta (2014); D'Ávila e Veiga (2013); Barreiro e

Gebran (2006); Pimenta e Lima (2011); Tardif (2013), Veiga (2004; 2010); Nóvoa (1995; 1999); Zabalza (2004); Angulsk (2012); Betti e Betti (1996); Darido (2003); Farias, Folle e Both (2012), e Gallardo (2010), entre outros que apresentam relações e dialogam com as variáveis apresentadas nas categorias de estudo: 1. Perfil profissional do professor de Educação Física; 2. Organização Curricular (formal e real) e 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

Localizamos nos escritos dos teóricos as inúmeras definições e olhares sobre o objeto dessa pesquisa, cada qual com suas peculiaridades nos permitiu realizar a interação da triangulação de dados que representa o estágio curricular supervisionado. Apoiados por Almeida e Pimenta (2014, p. 29) nos referimos ao papel e a importância do estágio

Essa dinâmica é fruto das considerações teóricas que temos sobre o papel e a importância do estágio na formação de professores, pois acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudante levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular o vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição de seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura.

Nesse diapasão, Veiga (2004), ao abordar sobre Projeto Político Pedagógico na Educação Superior, concebe o estágio como um momento importante no processo de formação do professor. Vejamos:

É o eixo polarizador e norteador dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; unidade da relação teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. Permite a relação entre os diferentes componentes curriculares da formação do professor na medida em que o trabalho subsidia o desenvolvimento profissional. (VEIGA, 2004, p. 112).

Os estágios curriculares supervisionados como eixo polarizador nos cursos de formação de professores têm previsão legal na lei 9.394/96, lei 11.788/2008, nas resoluções CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002, e Resolução CNE/CES 07/2002. De acordo com esses dispositivos legais devem ser um lugar de espaço de prática a ser desenvolvido em parceria entre as IES e a rede de educação básica, conforme artigo 13, §3º, da CNE/CP 01/2002:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 3º O Estágio Curricular Supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002a).

Isso significa que essa resolução foi instituída para que no percurso da formação haja relação dos saberes constituídos pelos componentes curriculares dentro da perspectiva interdisciplinar, ou seja, formalmente a prática está prevista.

Ao reconhecermos a importância do estágio curricular supervisionado, no processo de formação inicial, resta-nos perceber se ele se efetiva nos cotidianos formativos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho. Para tanto, apresentaremos a triangulação interativa de dados por meio de quadros, demonstrando as três dimensões de análise. Cada dimensão foi analisada previamente por três categorias, as quais foram destacadas como importantes para elucidar a questão norteadora dessa pesquisa. Escolhemos triangular o núcleo desse estudo, trazendo a categoria saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado por ser a categoria nuclear desse estudo.

A análise levantada nos permite dizer que existe uma predominância em estabelecer condições que assegurem a relação da teoria na prática. Notamos que os discentes, de forma geral, ao responderem os questionários de pesquisa de campo, entendem que os saberes teóricos e práticos estão sendo articulados no trajeto de suas formações, revelado pelo discente “você estudando a teoria e depois pondo em prática é o que ajuda a ter experiência. Sinto que consigo sim relacionar teoria com a prática em algumas áreas” (Discente I do curso de EDF/UNIR, 2014), (*sic*), e pelo discente “C”: “A mobilização e conscientização dos professores tem ajudado bastante a relacionar teoria e prática.” (DISCENTE C, EDF/UNIR, 2014).

Os docentes ratificam os resultados trazidos pelos discentes em seus discursos, pois afirmam que há empenho em formar um profissional que tenha reconhecimento na sociedade como sujeito ativo, ou seja, capaz de relacionar os saberes pedagógicos com a prática no mercado de trabalho. O docente revelou que “Uma coisa hoje que nós estamos experimentando no curso é levar para o campo prático, sair da teoria e levar para a prática. Esse cruzamento teoria e prática estão permitindo o aluno ter uma visão mais real, mais própria do ambiente onde ele vai trabalhar” (PROFESSOR – PCC, EDF/UNIR, 2014). Apesar disso, percebem que ainda existe a necessidade de “realizar algumas revisões para ajustar as relações entre teoria e prática com foco nas competências profissionais” (ENTREVISTA, 2014). As normas legais manifestam incisivamente a indissociabilidade teoria-prática, apontando o estágio

supervisionado como um dos vetores da profissionalização docente, permeado pela consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional.

Destarte esses resultados, os documentos legais substituem os saberes por competências, o que evidentemente acarreta distorções acerca do entendimento e conceituação do termo competência em detrimento aos saberes, tal qual ela nos é colocada pelas normas vigentes. Em síntese, as competências descritas nos documentos legais por muitas vezes são refletidas como saberes. A distinção entre esses dois termos está explicitada por Pimenta e Lima (2011, p. 85). “O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluído é mais adequado do que saberes e qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores”. A mesma autora defende que “os saberes são mais amplos, permitindo que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 86).

Não é tarefa simples responder aos danos sofridos causados por essas distorções acerca desses dois termos: competência e saberes. Mas há de se considerar formas inovadoras de lidar com o que está instituído por meio de competências, requerendo uma maior reflexão sobre a formação profissional do professor de Educação Física, vinculando à indissociabilidade teoria-prática, mobilizadas pelos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2013).

Nessa vertente, analisaremos que/quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR são indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física atuar como professor de Educação Básica. Para subsidiar as análises e interpretações, trazemos os resultados extraídos dos questionários aplicados aos alunos. Com isso, percebemos que a maioria desses discentes citou disciplinas ainda que a pergunta apresentada tenha se referido aos saberes. De acordo com o entendimento dos discentes pesquisados, esses saberes se limitam às disciplinas que compõem o currículo, sendo assim, a maioria dos sujeitos pesquisados elencou disciplinas específicas e a minoria, as disciplinas pedagógicas. Dentre as respostas, verificamos que as mais elencadas foram: Fisiologia do Exercício, Cinesiologia, Desenvolvimento Motor, Psicomotricidade e as disciplinas das modalidades esportivas. Dentre as disciplinas pedagógicas, encontramos a Didática Geral, Didática Aplicada a Educação Física, Educação Física na Educação Básica I e II, Estágios Supervisionados e Psicologia da Aprendizagem.

Com efeito, os docentes entrevistados entendem que os saberes são importantes e os apresentam da seguinte maneira:

PCC - De certa forma está explícito no desenrolar das disciplinas [...]. Há um leque de formação, e aí nós vamos também à formação da Prática de ensino (estágio). Em termos de saberes, nós temos ou poderíamos pegar o saber filosófico, que vai lá na contextualização histórica, do curso; Nós temos os saberes Biológicos e temos os contextos nas disciplinas as questões biológicas, para o crescimento e desenvolvimento que são saberes do corpo físico; [...] Um outro ponto eu diria que o pedagógico percebido no planejamento é o saber que está sendo exigido e o saber científico. [...] Um conteúdo de Educação Ambiental, [...] Assim, no nosso currículo a distribuição das disciplinas, ela vem sim contemplar esses saberes nessas categorias que eu estou te falando.”

PE: Metodologia da Ginástica como carro chefe e vêm também algumas modalidades básicas. Por exemplo: Atletismo, o Voleibol como disciplinas de iniciação não como técnica de alto nível. A bioestatística tem muito haver com a Educação Física, Primeiros Socorros que estão diretamente envolvidas com a qualidade de vida, a preocupação no atendimento, nas aulas de Educação Física, são disciplinas que estão muito próximas às vezes. [...] plano de ação que tem que ter essa pretensão de desenvolver na escola, na área de Educação Física. (ENTREVISTA, 2014, grifos nossos).

Nessas circunstâncias, fica evidente que os professores compreendem os diferentes saberes que se somam às atividades do professor de Educação Física Escolar. Os saberes trazidos, para os entrevistados, constam na matriz curricular do PPP do curso pesquisado (UNIR, 2012), ainda acrescentaram como um ponto forte no processo de formação do licenciado do curso de EDF/UNIR os saberes pedagógicos, conforme entrevista “um outro ponto eu diria que o pedagógico percebido no planejamento é o saber que está sendo exigido” (PROFESSOR- PCC DO CURSO EDF/ UNIR, 2014).

Resta, finalmente, para esta análise outra questão sumamente importante: as que os documentos legais apresentam um rol de competências, quais sejam: natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica como conhecimentos a serem concebidos como núcleo do processo de formação do professor de Educação Física, previsto no artigo 6º, § 1º da resolução CNE/CES 07/2004:

Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-

esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. (BRASIL, 2004a)

Decorre daí o entendimento dos docente e discentes sobre os saberes considerados indispensáveis para a formação do professor de Educação Física. É no exercício do processo de formação que de fato os sujeitos internalizam as competências como os saberes requeridos para o exercício da sua profissão.

O sentido de saberes e competências profissionais não podem ser reduzidos a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico, cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações dos conhecimentos científicos e as regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário. A internalização de saberes e competências profissionais supõem conhecimentos científico e uma valorização de elementos criativos voltados para arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

Essa citação expressa a complexidade gerada em torno do entendimento sobre saberes subjugados como competências. É por esta razão que insistimos na crítica de se pensar a formação restrita apenas ao saber-fazer pautado na instrução.

O processo de formação de professores deve prever a seguinte finalidade: Que “os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências, nessa complexa tarefa” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 89). Mesmo considerando complexidade envolvida na constituição dos saberes docentes, por outro lado, o estágio curricular supervisionado pode vir

a ser um espaço que reduz a distância entre a teoria e a prática. “A inserção do estagiário na realidade escolar deve propiciar um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem, que se desenvolvem na realidade educacional” (PARENTE; MATTOS, 2015, p. 70).

Decorre desse contexto entender se o estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Educação Física para a prática da docência na Educação Básica.

Isso implica em conhecer e compreender a concepção dos discentes acerca dessa influência, verificamos que 79% dos pesquisados responderam que acreditam que o estágio influencia na formação docente, e 21% acreditam que influenciam parcialmente.

O percentual encontrado nessas duas premissas denota que o estágio constitui-se, no espaço organizador da construção da profissionalidade docente, além de trabalhar as representações do perfil do professor, como um meio que influencia diretamente nas perspectivas profissionais, conforme justificativas apresentadas no questionário de campo: O aluno C (2014) ressalta que o estágio curricular supervisionado *“Influencia, pois é através dele que o profissional consegue conciliar todo o aprendizado ministrado pela universidade”*. Outro pontua que *“Sim, pois podemos ver a realidade do professor de Educação Física nas escolas e quais são seus maiores problemas”* (Aluno K, 2014). A dificuldade encontrada se mostra na justificativa do Aluno A (2014) ao revelar sua preocupação com a profissionalização – *“Na escola sentiremos as dificuldades de um profissional, preparado para contornar as situações problemas”*. Esse último discente denuncia contradições que ocorrem durante a vivência nos estágios curriculares supervisionados, mas infere que o estágio protagoniza um momento importante para refletir sobre a atuação profissional no chão da escola.

Assim, é desejável constatar o que dizem os docentes:

PCC: O estágio influencia positivamente, uma vez que ele vai efetivamente no processo desse planejamento de observação, participação e regência na prática. Mas do modo que se encontra ele está fragilizado na sua concepção e na sua essência porque está em processo de discussão no departamento.

PE: Influencia positivamente, é a primeira turma que fizeram apenas o Estágio I, estão terminando o Estágio II, mas eu percebo que uma porcentagem ele está bem preparado para esse atendimento, aqui nós estamos dando a oportunidade de ele vivenciar ao longo do curso, ele inicia os estágios com as atribuições das escolas, o momento que a escola está iniciando seu processo de planejamento ele está dentro da escola, termina com a escola e participa de todos os processos, ele passa a ser o profissional da escola. A permanência maior do acadêmico com 400h no local do futuro trabalho; Dependendo da carga horária ele terá mais tempo para se planejar

para organizar suas ações; Essa vivência com esse mercado futuro de trabalho faz com que ele tenha reflexões da profissão que ele escolheu.

Ponto negativo: Essa nova grade curricular, a maioria das escolas não estão preparadas para essas exigências do nosso currículo, no sentido organizacional; Às vezes você chega na escola eles não tem um planejamento, falta algumas ações, o estagiário chega lá ele fica preso, precisamos atingir essa questão da escola também para ajudar a colaborar na questão organizacional para que o próprio profissional consiga desenvolver seu papel positivamente; A falta de professores supervisores para acompanhar esses estágios, para orientar e não ter isso é um fator negativo, ainda não temos estrutura que complemente o trabalho da coordenação do estágio, estamos envolvendo outros professores do departamento para o próximo ano de 2015. (ENTREVISTA, 2014).

Vimos que o estágio curricular supervisionado tem influenciado positivamente no processo de formação do licenciado em Educação Física. Não foi afirmado que não existem dificuldades, pois também apresentam pontos negativos, como por exemplo: a falta de estrutura das escolas e a falta de falta de professores supervisores internos. Entender a influência do estágio supervisionado na formação do professor supõe que em conjunto com docentes e discentes temos os documentos que o norteiam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, instituída pela resolução CNE/CES 07/2004 em seu Art. 10, asseguram a indissociabilidade teoria-prática no estágio supervisionado como um momento que influencia na formação do graduado, vejamos:

Art. 10 - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. (BRASIL, 2004a).

As DCN são, pois, um ponto de partida para que se possa instituir o estágio curricular supervisionado em Educação Física na IES contempladas no PPP. Todavia, é necessário fazer-se instituinte com as realidades regionais e locais. Em apoio a essa afirmação, cabe, portanto, analisar o PPP do curso pesquisado.

O Estágio é considerado atividades de aprendizagem profissional proporcionadas ao estudante, pela sua participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio. Trata-se de um componente curricular para enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, sendo além de obrigatório, também de vital importância na formação profissional de docentes, estando demarcado na LDB. Pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 21/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001.

Organização Funcional - De acordo com o Parecer 138/2002 CES/CNE, este deverá ser realizado de maneira supervisionada, a partir da leitura da realidade, oferecendo ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, constatando

as possibilidades de realização das competências exigidas na prática profissional. Para que os acadêmicos realizem o estágio supervisionado com qualidade, prevê-se a criação de uma Comissão Geral de Estágios Curriculares para gerenciar suas atividades, a qual será gerida por um Coordenador e fiscalizadas e orientadas por quantos colaboradores se fizerem necessário, que funcionaram como Supervisores de Campo divididos nas categorias: Supervisor Acadêmico – obrigatoriamente professor do DEF – UNIR, e Supervisor Local – obrigatoriamente atuante no local de desenvolvimento do estágio. (UNIR, 2012).

Obviamente, o PPP considera a leitura da realidade, isto é, oferece possibilidades de realização das competências exigidas utilizando da sua influência na prática profissional. O documento implica peculiaridades locais e regionais, logo pressupõe seu poder influenciador é de vital importância na formação profissional de docentes.

Na verdade, os dados estão entrelaçados. A ideia da influência que o estágio causa na formação docente em Educação Física foram formuladas nas três dimensões de pesquisa. Discentes, docentes e documentos legais incorporam ao estágio curricular supervisionado um atributo influenciador da profissionalização do professor de Educação Física. As considerações anteriores revelam que é possível estabelecer pontos cruciais e positivos na prática do estágio. Entretanto, por si só, não resolve todos os percalços do processo de formação do licenciado em Educação Física. Por mais que apareçam resultados apontados como positivos, junto deles aparecerão os negativos que também determinarão o desenvolvimento profissional do professor. A esse respeito, Parente e Mattos (2015, p. 70) asseveram:

Partimos do pressuposto de que o estágio curricular tem como um de seus principais objetivos constituir-se em um espaço de aprendizagem no processo de formação dos professores, pois é capaz de gerar situações significativas, junto às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, voltadas a produção de conhecimentos e com possibilidades de contribuir para o fazer profissional do futuro professor. É desse ponto de vista que se entende que as diferentes modalidades em que o estágio curricular pode ser realizado nas escolas constituem-se situações singulares de reflexão e de compreensão da realidade escolar e do exercício da iniciação docente.

Em suma, existem vários entendimentos sobre a concepção e aplicabilidade do estágio curricular supervisionado para formação de professores. Na área de Educação Física, essa temática ainda precisa ser estudada e discutida em outras dimensões com outros olhares, pois ao longo da história a profissionalização desse docente foi marcada pela racionalidade técnica.

A questão torna-se ainda mais complexa ao entendermos que as realidades do mundo contemporâneo requerem uma relação mais estreita entre teoria e prática. Assim sendo, um professor vale tanto pelas suas competências como pelos seus saberes, os quais se

constituírem como ferramentas mediadoras, visando construir sua identidade profissional. É imprescindível que o estágio curricular supervisionado seja o espaço da consolidação dos saberes teóricos e práticos se sobrepondo às competências.

Ao reconhecer a especificidade das práticas do estágio e o seu caráter formativo e intencional para promoção da formação docente, afirmamos que, basicamente, os dados dessa categoria expressam com muita clareza a necessidade da conquista da autonomia da universidade, que está presente a participação colaborativa de professores, alunos, coordenadores. Ou seja, para que efetivamente o estágio contribua no processo de formação docente, implica a existência de uma sólida estrutura, permeada pelo desenvolvimento profissional, organizacional e pessoal que se cumpre pela atividade docente. (NÓVOA, 1995). Há, assim, uma interdependência entre os sujeitos, a instituição, a forma como está organizada e o *locus* profissional, a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, retomamos o objetivo pretendido para tecermos considerações a respeito dos seus resultados, o qual teve como objeto de investigação a contribuição do estágio curricular supervisionado como lugar de destaque para o processo de formação docente em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Ao analisarmos as três dimensões de estudo: 1. Documentos legais, 2. Docentes e 3. Discentes, notamos que tal como expressam os teóricos que dialogam com a temática estudada, há boas razões que justificam de forma inequívoca que o estágio curricular supervisionado deve ser concebido não apenas como um componente curricular no curso de Educação Física, mas acima de tudo, entendido como espaço importante da mobilização dos saberes construídos ao longo do processo de profissionalização docente.

As dimensões desse estudo empírico foram analisadas a partir de três categorias estabelecidas *a priori*: 1. Perfil profissional; 2. Organização curricular, 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no estágio curricular supervisionado.

Com relação a categoria 1. Perfil profissional, observamos implicação na forma como os participantes da pesquisa percebem esse perfil do egresso em Educação Física, partindo do princípio que na legislação vigente existem dois campos de atuação no mercado de trabalho e dois cursos de graduação em Educação Física, quais sejam, a licenciatura e o bacharelado. E isso evidencia as diferentes concepções, atribuindo ao licenciado em Educação Física a função de professor nas escolas de Educação Básica como campo de atuação, e ao bacharel, cabe o acompanhamento em academias, clubes, gestão, marketing esportivo e outros.

Essa dualidade do perfil profissional do licenciado em Educação Física tende a ser resolvida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, visto que o mesmo enumera um rol de competências, a partir das DCN, que define o perfil do egresso que o curso de licenciatura pretende formar, no qual o licenciado deve estar preparado para atuar na Educação Básica.

Neste ponto, após contato direto com os docentes participantes deste estudo, entendemos a razão do mal entendido sobre o perfil do licenciado em Educação Física, pois no primeiro momento os professores confirmam o que os documentos oficiais (DCN e PPP) regem o licenciado em Educação Física que tem como campo de atuação o contexto escolar. Entretanto, no prosseguimento da pesquisa os mesmos professores demonstram que não concordam com a divisão no campo de atuação e também na formação do profissional em

Educação Física, o que causa confusão na constituição desse perfil profissional por parte dos docentes e discentes durante a formação acadêmica. Essa é a realidade encontrada na concepção dos docentes e tem se materializado nos acadêmicos também.

Os dados apurados apontaram que metade dos discentes pesquisados percebem que o profissional de Educação Física formado pelo DEF/UNIR está apto para atuar nos dois campos de trabalho: licenciatura e bacharelado. A força desse dualismo está naquilo que representa o processo de formação desses sujeitos, haja vista que os mesmos têm interesse em se formar para as duas áreas em apenas um curso de graduação, tal como era antes das DCN, ignorando inclusive o PPP do curso e legislação em vigor.

Embora seja complexo, não seria crível deixar que o futuro professor de Educação Física não tenha claro a definição do seu perfil e campo de atuação profissional. É necessário que sejam planejadas ações de orientações epistemológicas e práticas durante o processo de formação inicial.

Neste sentido, constatamos que a compreensão do perfil do licenciado em Educação Física será concretizada e assegurada pela formação inicial desde os saberes docentes. O estágio curricular supervisionado como *locus* de vivência teórico-prática no campo de trabalho pode ser percebido como elo condutor entre a constituição do perfil profissional com o campo de atuação na Educação Básica.

Ainda reconhecemos que o perfil profissional do licenciado em Educação Física está representado e legitimado pelo currículo formal, havendo também a necessidade de analisar cuidadosamente como vem sendo a sua construção, no sentido de assumir o perfil de egresso pretendido na graduação do futuro professor de Educação Física e a forma como esse documento é consolidado e vivido no cotidiano da formação inicial.

Na categoria 2. organização curricular, constatamos, em síntese, que o curso pesquisado atende aos ditames dos dispositivos legais. O PPP encontra-se delineado por uma formação abrangente com uma carga horária de 4.760 h/a, acima do que prevê os documentos oficiais que é 2.880 h/a, e apresenta a interdisciplinaridade como fio condutor entre o currículo formal e o real articulando os eixos estruturantes do curso.

Os docentes em seus depoimentos, afirmam que o PPP do curso pesquisado é novo, baseado nos documentos legais (DCN) e também em currículos de outras instituições de ensino superior. Essa organização curricular a partir das disciplinas que o compõe são apresentadas como um ponto forte. Entretanto, percebemos que há divergência de opiniões entre os docentes pesquisados com relação a importância das disciplinas presentes na matriz curricular para a formação do licenciado em EDF/UNIR.

Isso constitui um desafio para a realização da organização curricular para atuação do licenciado em Educação Física na escola de Educação Básica, tornando necessário relacionar os saberes disciplinares e experienciais com os saberes de formação específica e pedagógica, bem como sua aplicabilidade no mercado de trabalho. Ou seja, os componentes curriculares trabalhados durante a formação do professor de Educação Física devem estar de acordo com a realidade do campo de atuação profissional.

Do ponto de vista prático, surgem novas demandas para os docentes formadores, pois pressupõe que o currículo seja reconhecido como elemento propulsor no processo de formação licenciado em Educação Física. A formação docente se justifica pela análise da prática a luz de embasamento teórico desde a indissociabilidade teoria-prática.

Obviamente, entre as características assinaladas notamos que a organização curricular é um dos mais importantes elementos da formação do professor, que se expressa pelo encaminhamento das disciplinas e a integração destas com os objetivos e as estratégias de ação do PPP.

Compreendidas nesses termos, a organização curricular impulsiona a qualidade na formação do professor de Educação Física, tornando-se uma referência para melhor sistematizar os saberes docentes e a relação teoria-prática vivenciadas no estágio curricular supervisionado a fim de compreender a universidade e a escola como partes indissociáveis no processo de formação profissional.

Na análise da categoria 3, compulsamos os documentos que tratam sobre a legislação que norteia o estágio curricular supervisionado, revelando uma situação paradoxal, qual seja, as competências são tratadas como o núcleo do processo de formação. Os diversos teóricos utilizados neste estudo defendem a articulação entre teoria e prática dando importância aos saberes dos professores, o que significa que o professor é visto como um sujeito que cria, renova, faz, realiza, questiona, reflete.

Já a legislação visualiza o professor apenas como resultado de uma ação de competências. A mesma conclusão se evidencia no PPP do curso pesquisado, pois traz consigo as expectativas das DCN e dos dispositivos legais vigentes, desconsiderando que esse documento vai muito além dos mecanismos jurídicos. Dentro da legalidade as competências são previstas a partir de um rol de “que fazeres”.

Na ausência de medidas que assegurem os saberes manifestados por meio do currículo, nas disciplinas e nas práticas experienciais, o estágio tem sido tratado pelos documentos apenas como uma adoção de medidas de práticas institucionais e burocráticas. Sabendo dessa realidade, manifestamos as vozes dos docentes do DEF/UNIR.

Percebemos que o termo competências também se manifesta nas vozes dos professores com bastante teor, no entanto, reconhecem o valor dos saberes docentes no processo formativo. O que foi constatado é que os dispositivos legais induzem o seu cumprimento, e o docente, muitas vezes, permitem que a legalidade interfira e limite a sua autonomia. Como se vê, além da falta de autonomia que permanece no âmbito universitário, o professor ainda enfrenta uma sobrecarga pela ausência do trabalho coletivo por parte dos membros do conselho de professores.

No entanto, mesmo com esses contrapontos, há o empenho dos docentes entrevistados em consolidar a formação profissional, visto que em suas vozes são definidos o nível de importância e influência que o estágio assume na formação do professor de Educação Física. Ainda na verbalização dos professores formadores é possível verificar que o estágio curricular supervisionado tem sido concebido por eles como exercício de tratar a formação inicial como importante elemento na constituição dos saberes profissionais, valorizando a indissociabilidade da relação teoria-prática.

Certamente o estágio curricular supervisionado não se consolida por organismos isolados, essa consolidação depende da integração exercida pelos documentos norteadores, alunos em formação, professores formadores, e gestores do curso. Nesse sentido, cabe destacar as respostas advindas do questionário de campo realizado com os discentes, onde os resultados evidenciam uma percepção na qual as competências profissionais estão sendo trabalhadas articulando os saberes teóricos e práticos relacionado com o mercado de trabalho.

Os discentes pesquisados em seus depoimentos disseram que conhecem as competências para qual estão sendo formados, mas ao serem indagados no questionário de pesquisa de campo, demonstraram não conhecerem o termo saberes docentes de forma conceitual e científica, visto que relacionaram esse termo às disciplinas do currículo.

Em relação a esse difícil entendimento sobre os saberes docentes, não basta saber sobre as competências, é preciso refletir como elas serão mobilizadas e transformadas para além do “saber fazer”. Todavia, cabe ao professor/orientador do estágio curricular supervisionado enfrentar a complexidade do trabalho de ensinar e discutir refletindo sobre a mobilização dos saberes profissionais, presentes no currículo, nas disciplinas, e nas experiências práticas no processo de formação profissional, que se faz por meio da indissociabilidade entre teoria e prática.

Especialmente, o projeto político-pedagógico (PPP) deve ser considerado como um recurso integralizador dos saberes das disciplinas nas situações da prática. Isso significa que a formação do professor de Educação Física se daria vinculada ao contexto de trabalho,

permeado por uma ação coletiva dos docentes formadores com o fito de articular os diferentes saberes por meio da interdisciplinaridade.

Por este prisma, não seria desejável que o estágio curricular supervisionado do curso de EDF/UNIR não alcançasse as perspectivas dos estagiários. A articulação entre formação inicial e as expectativas pessoais, sociais e profissionais podem produzir um espaço de mudanças e inovações no desenvolvimento da profissionalização docente.

A organização desse espaço implica na decisão em “ser ou não ser” um professor. Trata-se de uma proposta de estágio realimentado pelos sujeitos que vivem a teoria e a prática, pela profissão exercida e pelo compromisso com a Educação Básica realizada nos âmbitos escolares.

Em contraponto às DCN, entendemos que a mobilização dos saberes docentes podem ser concebidos como o núcleo dos elementos que asseguram o processo de formação do perfil profissional do educador físico no estágio curricular supervisionado. A relação verdadeira da teoria com a prática, do projeto político-pedagógico, com a organização da matriz curricular são a síntese dos elementos que asseguram o processo de formação do professor de Educação Física Escolar.

Assim, os resultados encontrados e as teorias que fundamentam o estágio curricular supervisionado, inferem que e a sua viabilização está condicionada principalmente pela indissociabilidade entre teoria e prática desde os saberes docentes, que o mesmo trata-se do lugar em que o futuro professor constrói a sua profissão e o domínio da prática pedagógica nos cotidianos educativos no chão da escola.

Dessa forma, entendemos ser necessário investigar e realizar novos estudos a fim de sugerir novos caminhos e possíveis proposições para que o estágio curricular supervisionado seja percebido e vivenciado como espaço articulador/mobilizador no sentido de refletir os saberes teórico-práticos, tornando este, um momento de *praxis* na construção do perfil profissional do licenciado em Educação Física durante o processo da formação docente.

Ante o exposto, os resultados encontrados nas análises, obtidas nesse estudo e apresentados nessa dissertação de mestrado, nesse primeiro momento da investigação, será expandido por meio de um estudo longitudinal com fito de desvelar em que consiste os possíveis entraves no processo de formação inicial do licenciado em Educação Física nas IES do município de Porto Velho/RO desde a indissociabilidade do binômio teoria-prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Ser professor reflexivo*. Portugal: Porto, 1996.

ALBUQUERQUE, E. da S.; MAIA, M. B. R. *A trajetória do ensino superior público em Rondônia*. Porto Velho: Edufro, 2007.

ALMEIDA, M. I. de, GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber livro, 2008.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. *Estágio Supervisionado na formação docente: Educação básica e Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ANGULSKI, C. M. A disciplina de Historia da Educação Física na formação inicial em Educação Física in BOTH, FARIAS, FOLLE (Orgs). *Educação Física: formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

AZEVEDO, C. E. F. *et al. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq.2013/2013_EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. ed. 70, LDA, 2009.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, A. de J. P. de. LEHFELD, N. A. de S. *Projetos de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. *Novas Perspectivas na Formação de Professores de Educação Física*. *Motriz*, vol. 2, n. 1. junho 1996. 10-5p. Disponível: <<http://www.rc.unesp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. (Coleção educação física).

BIANCHI, A. C. de M.; ALVARENGA, C.; BIANCHI, R. *Manual de orientação: estágio supervisionado*. 4. ed. S. Paulo: Cengage Learning, 2009.

BRASIL, Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: maio de 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena*. Brasília, DF: CNE/CP 01. 2002a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena*. Brasília, DF: CNE/CP 02. 2002b.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena*. Brasília, DF: CNE/CES 07. 2004a.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena*. Brasília, DF: CNE/CES 58. 2004b.

_____. *Lei que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física*. nº. 9.696. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: jan. 2014.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: MEC/VER, 2010. 99p.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394*. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: jan. 2014.

_____. *Lei que dispõe sobre a carga horária, integralização e estágios para os cursos de licenciatura lei Nº. 11.788/2008*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L11788>>. Acesso em: agosto de 2014.

BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C. T.; SOUZA, A. da S. Q. *Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade*, in: Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 10, p.109 – 116, jul – dez 2011.

BRASILEIRO, T. S. A. *La Formacion Superior de Magistério: Una experiencia piloto en la Amazonia brasiliana*. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Vigil, Espanha. 2002, disponível em: <<http://www.hdl.handle.net/10803-8896>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CARREIRO DA COSTA, F. *Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias*. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al. (Orgs.). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: Ed. Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 37-56.

CARVALHO, A.M. P. *Os Estágios no curso de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Coleção ideias em ação)

CASTELANI FILHO, L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. 130d. ver. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, L. V. G de; NASCIMENTO, J. V. A socialização ocupacional de estudantes na formação inicial em Educação Física. In: FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). *Educação Física: Formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. C. A da; NASCIMENTO, J. V. Contribuição da Formação inicial e continuada para a prática pedagógica do professor. In: FARIAS, G. O. FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). *Educação Física: Formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

D'ÁVILA, M. C. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalização docente. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma P. A (Orgs.). *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba – PR: CRV, 2013.

D'ÁVILA, M. C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba - PR: CRV, 2013.

DARIDO, S. C. *A educação física na escola: questões e reflexões*. Araras: Topázio, 2003.

DEMO, P. *A Nova LDB: ranços e avanços*. 23. ed. Campinas, SP: Papirus. 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y.G. *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. P.A, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) *A pesquisa na Formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). *Educação Física: Formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

FARIAS, I. M. S. de, THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N. Professores universitários e a integração pesquisa e ensino: achados sobre a prática docente. In: D'ÁVILA, M. C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). *Profissão Docente na Educação Superior*. Curitiba - PR: CRV. 2013.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stella C. B. *et al.* (Coord. Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012, p. 47-55. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L. CAPES. *50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*/ Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; - Brasília, DF: CAPES, 2002. 343 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLARDO, J. S. P. *Prática de ensino em educação física: a criança em movimento*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção teoria e prática).

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*; tradução de Atilio Brunetta; 8. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

IBGE. Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2014, Censo, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014>, Acesso em: março/2015.

LEITE, Y. U. F. *et al. Formação e Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escola: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. S. Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / Coord. Selma Garrido Pimenta).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JR, W. *Formação inicial em Educação Física e currículo: Uma proposta sob a ótica de seus atores*. In: *Rev. Makenzie de Educação Física e Esporte*, v. 12, nº 1, 2013, p. 117-138.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote. 1995.

_____. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 1999.

NUNES, L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade e de seus sujeitos. *Rev. Currículo sem fronteiras*. ISSN 1665-1384, v. 8, pp. 55-77, jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteira.org>> Acesso em agosto/2014.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. *Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Londrina-PR: UEL, 2008

PARENTE, C. da M. D.; MATTOS, M. J. V. M. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, C.; VALE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.). *Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 63-74.

PEREIRA, J. M.; HUNGER, D. A formação acadêmica e o técnico desportivo: depoimentos de docentes e alunos universitários. In: FARIAS, G. O. FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). *Educação Física: Formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

PIMENTA, S. G. *Estágio supervisionado na formação de professores: Unidade teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalização docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad.: Alexandre Salvaterra, Ver. técnica: ARROYO, Meguel G. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógica: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP. Autores Associados. 2010. (Coleção memória da educação.).

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidades: Uma introdução a teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas v. 2).

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: Uma história ...]. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível: ISSN (Impresso) 0101-3289; ISSN (Eletrônico) 2179-3255. Acesso em: 10 jan. 2014.

TARDIF, M. *Saberes Docente e Formação Profissional*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNIR. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia*. 2012. Disponível em: <www.unir.gov.br>. Acesso em: maio 2014.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____. (org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Docência Universitária na Educação Superior*. S.d. Disponível em: <<http://www.umcpo.com.br>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

YAMAMOTO, D.; HUNGER, D. A escolha da profissão Educação Física. In: FARIAS, G. O. FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). *Educação Física: Formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos, 2012.

ZABALZA, M. A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo Questionário aplicado aos alunos do curso de Educação Física/UNIR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

01. Curso: Licenciatura em Educação Física- Período: ____ Ingresso ano: ____

02. Ensino Médio: () Público () Privado.

03. Gênero: () M () F **05. Naturalidade** (_____)

04. Idade: (____) anos

DADOS PROFISSIONAIS

05. Já trabalha na área? () não () Sim (SE NÃO PASSE PARA QUESTÃO 12)

06. Área () licenciatura () bacharelado → onde? _____

07. Tempo de serviço: (_____) **08. N° de horas diária:** (_____) **09. N° de horas semanais:** (_____) horas, **10. Turno(s):** (_____) **11. Localização do trabalho em relação ao bairro em que reside:** (_____)

I. DO CURRÍCULO

12. Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR?

Sim () Não ().

13. Desde qual período? Marque um X.

1° () 2° () 3° () 4° () 5° () 6° () 7° () 8° ()

14. Na sua concepção quais dos documentos a seguir serviram de base para a construção do PPC do curso de EDF da UNIR?

DOCUMENTOS	SIM	NÃO	SOF
LDB			
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Educação Física.			
Lei nº. 9.696/98			
Resoluções – Mec			
Resoluções- Confef/Cref			

15. Atualmente a área de Educação Física possui dois campos de atuação profissional: Licenciatura e Bacharelado, e conseqüentemente uma Diretriz Curricular Nacional para cada um desses campos de atuação. Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos que as DCN do curso de licenciatura em Educação Física trouxeram para efetivação da formação do professor de EDF/UNIR?

POSITIVOS	NEGATIVOS
SEM OPINIÃO FORMADA - SOF ()	

16. Na condição de acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física, como você percebe a efetivação do currículo (disciplinas/desenho) para o processo de formação do licenciado do professor de educação física atuar na educação básica, ou seja, as disciplinas que compõem o currículo desse curso preparam o professor para atuar na Educação Básica?

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique: _____

17. Relacione, por ordem de importância, o nome das disciplinas que **mais contribuíram** para sua prática profissional como futuro Professor de Educação Física para atuar na Educação Básica.

() Nenhuma. () Não tenho opinião formada. () Todas contribuíram.

18. Na sua opinião o PPC do curso de EDF/UNIR teve como base curricular qual perspectiva teórica do currículo?

Tradicional () Crítica () Pós Crítica () Sem opinião formada ()

19. Com relação ao currículo do curso de licenciatura em EDF/UNIR, avalie de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** – Bom; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS				
	MB	B	M	MM	SOF
01. Organização das disciplinas oferecidas com relação às competências e habilidades necessárias para sua formação profissionais;					
02. Contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro(a) Professor(a) de Educação Física que atue em processos educativos;					
03. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso;					

04. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento/coordenação que contribuíram para sua formação como Professor de Educação Física no contexto escolar relação ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO;					
--	--	--	--	--	--

20. Com relação estrutura física e operacional do curso de Educação Física da UNIR, avalie de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** – Bom; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS				
	MB	B	M	MM	SOF
1. Adequação das salas de aula, considerando suas expectativas;					
2. Adequação dos recursos, material de apoio didático pedagógico, considerando as necessidades para o desenvolvimento qualitativo das aulas teóricas e práticas;					
3. Adequação das tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas (laboratório de informática- Datashow etc.					
4. Adequação do acervo bibliográfico da IES (Biblioteca), considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso;					
5. Condições oferecidas, até o momento, para a realização de atividades práticas/estágios curriculares supervisionados;					
6. Estr. Questionário a ser aplicado junto aos alunos do curso de Educação Física/UNIR.					
utura dos laboratórios (espaço e equipamentos)					
7. Laboratório avaliação física /cineantropometria (espaço, recursos materiais)					
8. Quadra poliesportiva para aulas práticas dos esportes coletivos;					
9. Piscina (estrutura / espaço / manutenção / limpeza, materiais pedagógicos);					
10. Pista de atletismo (estrutura, materiais e implementos adequados).					

21. As competências estabelecidas pela resolução CES/CNE nº. 7 de 18/03/2004. Especificamente no Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades.

➔ Com base nas **competências específicas da área** abaixo relacionadas estão nas Diretrizes Curriculares/MEC para o *Curso de Licenciatura em Educação Física*. Com que intensidade elas estão sendo desenvolvidas, até o momento, em seu curso? Marque com “X” a opção: **T** – Totalmente; **M** – Muita; **R** – Regular; **P** – Pouca; **N** – Nenhuma; **SOF** – Sem Opinião Formada.

INDICADORES	CRITÉRIOS					
	T	M	R	P	N	SOF
01. - Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.						

02. - Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.						
03. Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas						
04. - Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas CNE aprova Diretrizes para Graduação em Educação Física 14E.F. – Maio 2004 Diretrizes Curriculares portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas						
05. Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.						
06. Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico profissional.						
07. Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.						
08. Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.						

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTE CURSO, ATÉ O PRESENTE MOMENTO:

22. Têm havido dificuldades para a realização deste curso?

() Sim () Não [Neste caso não responda a próxima questão]

23. Por ordem de importância, qual têm sido as **principais dificuldades enfrentadas** para a realização deste curso? Enumere da *maior dificuldade para a menor*.

- () Relação com os colegas de curso.
- () Acompanhar a dinâmica dos estudos universitários.
- () Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.

- ☐ Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.
- ☐ Conciliar formação, trabalho e família.
- ☐ Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.
- ☐ Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.
- ☐ Outra. Especifique: _____)

II. DO PERFIL DO LICENCIADO

24. Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR?

- ☐ um profissional apto para atuar na educação básica.
- ☐ um profissional apto para atuar no bacharelado (academias, clubes, gestão esportiva e etc.)
- ☐ um profissional apto para atuar nas duas áreas da Educação Física, ou seja a licenciatura e o bacharelado.
- ☐ sem opinião formada

Justifique: _____

III. SABERES DOCENTES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

25. As competências estabelecidas no PPC do curso de EDF/UNIR contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola, **ou seja, você consegue relacionar os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional no mercado de trabalho na escola?**

Sim ☐ Não ☐ Parcialmente ☐

Justifique: _____

26. Na qualidade de discente do curso de EDF/UNIR, **quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo (PPC/EDF/UNIR)** você percebe como indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica?

Justifique: _____

27. Você está cursando ou já cursou o estágio curricular supervisionado em EDF?

a) ☐ Sim;

b) ☐ Não;

Qual(is): _____

28. Como você avalia no geral o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física?

- a) ☐ Muito Bom;
- b) ☐ Bom;
- c) ☐ Mau;
- d) ☐ Muito Mau;
- e) ☐ Sem Opinião.

29. Como você avalia o trabalho realizado pelos professores orientadores dos estágios curriculares supervisionados?

ESTAGIO-I : a) ☐ Muito Bom; b) ☐ Bom; c) ☐ Mau; d) ☐ Muito Mau; e) ☐ Sem Opinião.

ESTAGIO-II : a) ☐ Muito Bom; b) ☐ Bom; c) ☐ Mau; d) ☐ Muito Mau; e) ☐ Sem Opinião.

ESTAGIO-III : a) ☐ Muito Bom; b) ☐ Bom; c) ☐ Mau; d) ☐ Muito Mau; e) ☐ Sem Opinião.

ESTAGIO-IV : a) ☐ Muito Bom; b) ☐ Bom; c) ☐ Mau; d) ☐ Muito Mau; e) ☐ em Opinião.

30. Como você percebe a organização do estágio supervisionado para promover a aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria-prática)?

- a) ☐ articulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de educação Física Escolar;
- b) ☐ desarticulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de educação Física Escolar;
- c) ☐ Sem Opinião

Justifique: _____

31. O estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Educação para a prática da docência na Educação Básica?

- a) ☐ Sim ;
- B) ☐ Não;
- C) ☐ parcialmente.

Justifique: _____

32. Que componentes curriculares trabalhados no decorrer de sua formação profissional até este momento ficaram evidentes e, contribuíram no seu desempenho durante o Estágio Curricular Supervisionado para prática na Educação Física Escolar:

33. Atualmente o profissional de Educação Física foi retirado das escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino. Qual sua opinião a respeito desse fato, uma vez que no curso de licenciatura em Educação Física da UNIR os acadêmicos recebem formação para atuar nesse segmento de ensino, tendo inclusive um estágio de 100 h/a?

**Obrigado por sua colaboração!
 Os pesquisadores.**

APÊNDICE B – Modelo de Roteiro de entrevista com o chefe do Departamento Curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (DEF/UNIR)

1º momento: Caracterização do entrevistador com Curso de Educação Física da Unir.

Contextualizar a entrevista por meio das temáticas da Pesquisa: CURRÍCULO, PERFIL, ESTÁGIO CURRICULAR –SABERES DOCENTES.

I - DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS:

1. Nome: _____
2. Graduação: Licenciatura () Qual ? _____
3. Pós-Graduação:
 - Lato sensu () Qual(is) _____
 - Mestrado/Área: _____
 - Doutorado/Área: _____
4. Qual tempo de atuação na Educação? _____
5. Qual tempo de atuação na Ed. Superior ? _____
6. Qual o tempo de chefia/gestão no DEF/UNIR? _____

II - DO CURRÍCULO

- 1) Na sua opinião qual(is) documento(s) legais serviram de base para construção PPC de EDF/UNIR?
- 2) Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos que as DCN trouxeram para efetivação da formação do licenciado em EDF/UNIR na construção do PPC?
- 3) Na condição de chefe/coordenador do curso de EDF/UNIR como o senhor percebe a efetividade do currículo a partir de (disciplinas/desenho) para o processo de formação do licenciado em EDF para atuar na Educação Básica?
- 4) Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR qual (is) vc elencaria ser(em) mais importantes no processo de formação do professor de Educação Física?
- 5) O PPP/PPC do curso de EDF/UNIR teve como base curricular qual perspectiva teórica de currículo?

III- DO PERFIL DO LICENCIADO

- 6) Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR?

IV – SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

- 7) As competências estabelecidas no PPC do curso de EDF/Unir contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática

profissional na escola? Justifique **Como? Em que aspectos você considera que são adequadas a nossa realidade em Rondônia?**

- 8) Na qualidade de docente do curso de EDF/ UNIR, que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física atuar como professor de Educação Básica?
- 9) Na sua concepção o Estágio Curricular Supervisionado influencia na formação que vem sendo dada aos acadêmicos para prática da docência na Educação Básica em seus cotidianos educativos? Justifique.
- 10) Como você avalia o Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em EDF/UNIR tendo em vista o processo de formação docente para atuar na educação básica? Justifique apontando os pontos positivos e negativos.
- 11) Atualmente o profissional de Educação Física foi retirado das escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino. Qual sua opinião a respeito desse fato, uma vez que no curso de licenciatura em Educação Física da UNIR os acadêmicos recebem formação para atuar nesse segmento de ensino, tendo inclusive um estágio de 100 h/a?

APÊNDICE C - Modelo do Roteiro de entrevista para docentes do curso de licenciatura em Educação Física - DEF/UNIR

➔Contextualizar o professor com o curso EDF/UNIR.

I - DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS:

1. Nome: _____
2. Graduação: Licenciatura () Qual ? _____
3. Pós-Graduação:
 - Lato sensu () Qual(is) _____.
 - Mestrado/Área: _____
 - Doutorado/Área: _____
4. Qual tempo de atuação na Educação? _____
5. Qual tempo de atuação na Ed. Superior ? _____
6. Qual o tempo e docente no DEF/UNIR? _____

II - DO CURRÍCULO

1. Na sua opinião qual(is) documento(s) serviram de base para construção PPC de EDF/UNIR?
2. Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos que as DCN trouxeram para efetivação da formação do licenciado em EDF/UNIR?
3. Na condição de docente do curso de EDF/UNIR como você percebe a efetividade do currículo (disciplinas/desenho) para o processo de formação do licenciado em EDF para atuar na Educação Básica?
4. Dentre as disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR qual (is) vc elencaria ser(em) importantes no processo de formação do professor de Educação Física?
5. Na sua opinião o PPC do curso de EDF/UNIR teve como base curricular qual perspectiva teórica de currículo?

III- DO PERFIL DO LICENCIADO

6. Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR?

IV – SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

7. As competências estabelecidas no PPC do curso de EDF/Unir contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola? Justifique **Como? Em que aspectos você considera que são adequadas a nossa realidade em Rondônia?**

8. Na qualidade docente do curso de EDF/ UNIR, que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física atuar como professor de Educação básica?
9. Como está estruturada, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Educação Física/UNIR? Organização, recursos e orientações didáticas etc.
10. Na sua concepção o Estágio Curricular Supervisionado na forma que está sendo oferecido aos acadêmicos, influencia na formação que vem sendo oportunizada para prática da docência na Educação Básica em seus cotidianos educativos? Justifique apontando os pontos positivos e negativos.
11. Atualmente o profissional de Educação Física foi retirado das escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino. Qual sua opinião a respeito desse fato, uma vez que no curso de licenciatura em Educação Física da UNIR os acadêmicos recebem formação para atuar nesse segmento de ensino, tendo inclusive um estágio de 100 h/a?

APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Sr. (a) _____

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DESDE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIR.

Nome do Pesquisador: Josué José de Carvalho Filho, Mestrando em Educação do PPGE/UNIR – Linha de Pesquisa: Formação Docente.

1. **Natureza da pesquisa:** o sr (sra) é convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo Analisar o processo de formação inicial do licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia desde o estágio curricular supervisionado a luz das DCN.
2. **Participantes da pesquisa:** Chefe/Coordenador de departamento DEF/UNIR, Docentes, e Acadêmicos do 6º período do Curso de Educação Física da UNIR.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr/sra permitirá que o/a pesquisador *Josué José de Carvalho Filho* faça uma coleta de dados utilizando como instrumental a aplicação de questionário, e entrevistas gravada em áudio. O sr./sra tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr/sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (69) 9231-6385/8158-5778, do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** Haverá entrevistas com o chefe do departamento e docentes do DEF/UNIR.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr (sra) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes quando dispuser da coleta e análise de dados no sentido de oportunizar a Unir uma análise da formação inicial dos Licenciados em Educação Física, e sugestões de melhoria na formação do licenciado que impactem na Educação Básica de Porto Velho, no Estado de Rondônia localizado na Amazônia ocidental.
8. **Pagamento:** O sr (sra) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Ao final, escreverei um trabalho dissertativo sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir desta pesquisa. Comprometo-me a voltar, e divulgar os resultados desse trabalho no *lôcus* da investigação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Porto Velho, de de 201____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador/a

Orientador/a

TELEFONES

Pesquisador: (69) - 9231-6385 / 8158-5778

APÊNDICE E - Modelo do termo de compromisso do pesquisador responsável

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UNIR.**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
Pesquisa envolvendo Seres Humanos

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA OCIDENTAL: UMA ANÁLISE DESDE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIR.

Pesquisador Responsável: JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO
Orientadora: Prof. Dr^a. TÂNIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

Eu, **Josué José de Carvalho Filho**, portador da carteira de identidade nº 103790-5 SSP/AM, inscrito no CPF/MF sob o nº 417.555.372-0, residente e domiciliado nesta capital, na qualidade de responsável pela pesquisa acima identificada, declaro que conheço e cumprirei as normas vigentes expressas na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde em suas resoluções complementares (CNS/MS 240/1997, 196/96, 251/1999, 303/2000, 304/2000, 346/2000 e 347/2000, 466/2012), assumo, neste termo o compromisso de:

1. Somente iniciar a pesquisa após sua aprovação no Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos (CEP-UNIR);
2. Caso a pesquisa seja interrompida, informar tal fato ao CEP-UNIR, de forma justificada;
3. Na ocorrência de evento adverso grave, comunicar imediatamente a CEP-UNIR, bem como prestar todas as informações que me forem solicitadas;
4. Ao utilizar dados e informações coletadas no prontuário dos sujeitos da pesquisa, assegurar a confiabilidade e a privacidade dos mesmos;
5. Destinar os dados coletados somente para o projeto de pesquisa ao qual se vinculam. Todo e qualquer outro deverá ser objeto de um novo projeto de pesquisa que deverá ser submetido à apreciação do Comitê de ética e Pesquisa;
6. Apresentar relatórios parcial e final sobre o desenvolvimento da pesquisa ao CEP-UNIR

Porto Velho/RO, 18 de julho de 2014

Josué José de Carvalho Filho
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**APÊNDICE F - Quadro referente perfil profissional do licenciado em Educação Física
(DOCUMENTOS LEGAIS)**

DCN Formação de Professores da Educação Básica Resolução CES/CP 01/2002.	DCN –Educação Física, em nível superior de graduação plena CNE/CES 07/2004.	PPP Ed. Física UNIR, 2012, Versão 11
<p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I - cultura geral e profissional;</p> <p>II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V - conhecimento pedagógico;</p> <p>VI - conhecimento advindo da experiência.</p>	<p>Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.</p> <p>Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p> <p>Parágrafo 2º - O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.</p> <p>Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.</p> <p>Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <p>(...)</p>	<p>O Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia, ao buscar a formação do Licenciado em Educação Física delineia o perfil de um profissional comprometido com a realidade em que está inserido e que se sinta capaz de esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnico-pedagógica, científica e cultural.</p> <p>Profissional Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos nas diversas manifestações do movimento humano, nas mais diversas faixas etárias, e quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior da escolas.</p> <p>O Licenciado em Educação Física deverá estar apto a uma macro intervenção profissional nas diversas manifestações do movimento humano, observando e respeitando os preceitos emanados da Lei 9.696/98, bem como, aos demais critérios legais estabelecidos pelo Sistema CONFEF e CREF – Conselhos Federal e Regional de Educação Física.</p>

APÊNDICE G – Quadro referente a organização curricular do curso de Educação Física da UNIR – Campus Porto Velho

DCN para a Formação de Professores da Ed. Básica	DCN –graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena	PPP Ed. Física UNIR, 2012, Versão 11
<p>Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, ...]:</p> <p>Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;</p> <p>II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;</p> <p>III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;</p> <p>IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;</p> <p>V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;</p> <p>VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;</p> <p>VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.</p> <p>Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de</p>	<p>Art. 7º - Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.</p> <p>Parágrafo 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:</p> <p>a) Relação ser humano-sociedade</p> <p>b) Biológica do corpo humano</p> <p>c) Produção do conhecimento científico e tecnológico</p> <p>Parágrafo 2º - A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:</p> <p>a) Culturais do movimento humano</p> <p>b) Técnico-instrumental</p> <p>c) Didático-pedagógico</p> <p>Parágrafo 3º - A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.</p> <p>Parágrafo 4º - As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.</p> <p>Art. 8º - Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.</p> <p>Art. 9º - O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho</p>	<p>→ Os eixos estruturantes:</p> <p>1. BIODINÂMICA: Reúne-se conhecimento sobre biologia,</p> <p>2. COMPORTAMENTAL: Reúne conhecimentos sobre desenvolvimento humano, comportamento motor,</p> <p>3. CULTURAL: Reúne conhecimentos sobre o homem</p> <p>4. CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO: Reúne conhecimentos sobre: comunicação acadêmica escrita e oral da língua portuguesa, da informática e da estatística,</p> <p>5. DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: Reúne conhecimentos sobre teoria e prática em todos os níveis dos temas da cultura corporal</p> <p>As tendências, por sua vez são:</p> <p>1. Formação Pedagógica Profissional - princípios, ação-reflexão;</p> <p>2. Formação geral e enriquecimento cultural;</p> <p>3. Formação para pesquisa; e</p> <p>4. Conteúdos técnico-científicos aplicados a cultura do movimento humano.</p> <p>→ Os eixos temáticos articulam-se entre si promovendo a unidade entre as tendências e as disciplinas, rompendo com a fragmentação e a linearidade</p> <p>→ Áreas de aprofundamento do currículo:</p> <p>1. Ênfase em Educação Física e a promoção da Educação;</p> <p>2. Ênfase em Educação Física e a promoção da Saúde</p>

<p>competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.</p> <p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;</p> <p>II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;</p> <p>III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;</p> <p>V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;</p> <p>VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p> <p>Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p> <p>Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.</p> <p>§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.</p> <p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p>	<p>Nacional de Educação.</p> <p>Art. 10º - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.</p> <p>Parágrafo 1º -A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.</p> <p>Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.</p> <p>I. No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.</p> <p>Parágrafo 3º - As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.</p> <p>Parágrafo 4º - A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.</p>	
---	---	--

APÊNDICE H - Quadro referente aos saberes docentes/competências

DCN Formação de Professores da Educação Básica Res. CES/CP 01/2002.	DCN –Educação Física, em nível superior de graduação plena	PPP Ed. Física UNIR, 2012, Versão 11
<p>Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) e b) <i>Omissis</i></p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.</p> <p>Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;</p> <p>II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;</p> <p>III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.</p> <p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p>	<p>Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.</p> <p>Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p> <p>Parágrafo 2º -O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.</p> <p>Art. 6º - As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.</p> <p>Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática. - Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. - Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. 	<p>Idem as DCN.</p>

<p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I - cultura geral e profissional;</p> <p>II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V - conhecimento pedagógico;</p> <p>VI - conhecimento advindo da experiência.</p>	<p>- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.</p> <p>- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.</p> <p>- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.</p> <p>- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.</p>	
--	--	--

APÊNDICE I - Quadro referente ao estágio curricular supervisionado

DCN – Resolução CNE/CP 01/2002	DCN EDF – Licenciatura Res. CNE/CES 07/2004.	PPP Ed. Física UNIR
<p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 3º O estágio Curricular Supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.</p>	<p>Art. 10º - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.</p> <p>Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.</p> <p>I. No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.</p> <p>§ 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.</p>	<p>Estágio é considerado atividades de aprendizagem profissional proporcionadas ao estudante, pela sua participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio. Trata-se de um componente curricular para enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, sendo além de obrigatório, também de vital importância na formação profissional de docentes, estando demarcado na LDB. Pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 21/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001.</p> <p>Organização Funcional: De acordo com o Parecer 138/2002 CES/CNE, este deverá ser realizado de maneira supervisionada, a partir da leitura da realidade, oferecendo ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, constatando as possibilidades de realização das competências exigidas na prática profissional.</p> <p>Para que os acadêmicos realizem o estágio supervisionado com qualidade, prevê-se a criação de uma Comissão Geral de Estágios Curriculares para gerenciar suas atividades, a qual será gerida por um Coordenador e fiscalizadas e orientadas por quantos colaboradores se fizerem necessário, que funcionaram como Supervisores de Campo divididos nas categorias: Supervisor Acadêmico – obrigatoriamente professor do DEF – UNIR, e Supervisor Local – obrigatoriamente atuante no local de desenvolvimento do estágio.</p> <p>➔O ESTÁGIO possui 400 h/a dividido em: Estágio I (Ed. Infantil), estágio II (Ens. Fundamental – 1), estágio III (Ensino fundamental 2) e estágio IV (Ens. Médio e EJA).</p> <p>➔NÃO HÁ REGULAMENTO DO ESTÁGIO – está em construção.</p>

APÊNDICE J - Quadro referente a tabulação das entrevistas do professor chefe do DEF/UNIR (PCC), e do Professor do Estágio (PE)

Categoria 1. O Perfil Profissional.

PERGUNTA: Como você caracteriza o perfil profissional do licenciado do curso de Educação Física da UNIR?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>“Os nossos alunos estão saindo com uma formação bem avançada para atuar na escola para as aulas de educação física, do caráter formativo”</p> <p>“Que ele dê conta de corresponder com as exigências das escolas, de crescimento, desenvolvimento com as questões metodológicas e com as questões pedagógicas”.</p> <p>“O perfil dele, ele está saindo um professor com essas habilidades mais gerais”.</p>
PE	<p>“Um profissional de Educação Física com qualidade e que tenha um conhecimento tanto da educação, não estou formando um educador de quadra, estou formando um educador que vai atuar na área da Educação Física, mas que vai ter muito conhecimento da visão educacional no geral”</p> <p>“Nosso curso, hoje passa ser exclusivamente só Licenciatura que dá direito ao formando a atender apenas só a sala de aula, o tradicional professor de Educação Física de quadra de sala de aula”</p> <p>“Nós atuamos em Ensino Público, Ensino Privado, nós assinamos a EJA no Ensino Especial, nós temos vários atendimentos e não podemos diferenciar, nós temos que ter um bom profissional para poder atuar nesse campo geral. Um profissional que ele tenha competência e condição para atuar em todos esses seguimentos em qualquer tipo de escola.”</p>

Categoria 2. A organização curricular

PERGUNTA: Que/Quais documentos legais serviram de base para construção PPP do curso de Educação Física da UNIR?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>“Os documentos legais aí eu me lembro lá no início dessa reformulação, foram exatamente às orientações do MEC, DCN e a legislação daquele momento, foram as Diretrizes Nacionais e do MEC. Isso você pode consultar diretamente no PPP com mais detalhes, também recorreu e teve também como base outros PPC de outras IES”.</p>
PE	<p>“Os currículos anteriores que foram analisados, e algumas normas que foram estabelecidas com as disciplinas que não poderiam estar contidas na Licenciatura foram excluídas por causa das novas disciplinas”.</p> <p>“Nós fizemos, pegamos tudo que nós achávamos que era de bom, de positivo nos currículos passados ...!, eu estive a frente desse processo durante algum tempo, nós pesquisamos bastante nas instituições do Ensino Superior para ver como eles chegavam a esse ponto de ter esse bom profissional. Nós tivemos algumas barreiras que não depende somente de nós”</p>

PERGUNTA: Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos que as DCN trouxeram para efetivação da formação do licenciado em Educação Física da UNIR?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>“Olha eu vou falar de dois modos: O ponto positivo, o fato de fazer uma revisão, uma rediscussão de uma grade, de uma estrutura curricular é sempre positiva, sempre saudável. O curso não é estático e imexível, na verdade isso é importantíssimo para estar revendo e avaliando o curso periodicamente.</p> <p>“Um ponto extremamente negativo que até hoje não está resolvido foi a questão da</p>

	imposição, assim atropelou!, foi a questão do Bacharelado. A criação e a interferência nesse processo em Bacharelado! Bacharelado! Bacharelado! essa questão até hoje não está resolvida, então eu considero que a Licenciatura nesse processo de reformulação, isso criou um problema muito grande, porque esbarrou na questão do Conselho (CONFED). Quando quem forma, quem é licenciado atua onde? Quem é bacharel vai atuar onde? Gerou uma confusão muito grande. E uma questão de Registro Profissional, então quem se formou em Licenciatura?”
PE	“[...] hoje você sabe que existe essa polêmica, entre essa questão de um formar um Bacharel ou formar um Licenciado. Porém, ainda no aluno ele tem aquela ideia de quando entra na Universidade ele pode atuar tanto em sala de aula quanto academia no caso Bacharel, a dificuldade que se tem que eu vejo é isso, o aluno ao entrar no Edital está bem específico que ele está sendo contemplado para ser professor de Educação Física na Escola, atuar dentro da Escola e muitas vezes ele acha que também pode ir para o Bacharelado estagiar em uma Academia e isso pode-se ver negativamente porque é uma inversão desse fator. “Temos O 6º período que é a primeira turma que entrou nesse processo, nós estamos com o 4º período e nós estamos com o 2º período. A gente percebeu que os benefícios foram positivos”.

PERGUNTA: Qual a perspectiva teórica de currículo tem o PPP do curso de EDF/UNIR? Tem algum teórico norteador ou uma teoria de base?

PROF.	RESPOSTA
PCC	“Olha como norteador que determina lá na construção, a gente não tem discutido assim, até porque o MEC não considera”. Na nossa grade hoje a gente não tem uma linha específica assim!” “Eu acho até interessante sua pergunta, até pelo próprio nome das disciplinas, você pode fazer uma análise é claro que assim essa sua pergunta ... a gente não temos discutido assim qual é nossa perspectiva teórica. Porque alguns de nós, nos identificamos com alguns autores diferentes”
PE	Especificamente não temos uma teoria única que o currículo tenha se baseado, buscamos em outros PPC montarmos o nosso e seguimos muito as diretrizes e orientações do próprio MEC”.

PERGUNTA: Como o senhor(a) percebe a efetivação do Currículo do curso de Educação Física/UNIR a partir das disciplinas (desenho curricular) para o processo de formação do licenciado atuar na Educação Básica?

Prof.	RESPOSTA
PCC	“Enquanto Licenciatura atende. Houve um redimensionamento de terminologia de conteúdo, enquanto Licenciatura eu entendo que atende esse nosso currículo. A única coisa que ele está é com uma carga horária muito grande e desnecessária e está sendo revista”
PE	Essa nova grade tem todas as exigências, foi uma grade muitas bem trabalhada, muito bem discutida, todos os docentes participaram ativamente, e penso que ela vai trazer bons profissionais.”

PERGUNTA: Que disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR, qual (is) vc elencaria ser(em) mais importantes no processo de formação do professor de Educação Física?

Prof.	RESPOSTA
PCC	P1- C: “Eu vou ter um cuidado muito grande! Assim ...! não vou responder a sua pergunta do modo como você pensa quais as mais importantes. Não há uma mais importante! Isso foi uma discussão no nosso Departamento ontem em reunião, nós decidimos o quadro de horários para 2015/1, e essa discussão de certa veio a tona assim: Ah! Mais essa é uma disciplina muito importante, essa não sei mais o que!!! Todas são importantes, elas

	<i>estabelecem relações ... e uma coisa: Nós não podemos dizer essa é uma disciplina importante para a Licenciatura! Na grade anterior nós poderíamos fazer uma divisão em focos. Nós temos foco Biológico e saúde, foco Esportivo e foco Pedagógico nessa grade. Esse pedagógico está forte, está havendo uma interação maior com a escola</i>
PE	P-2: “Metodologia da Ginástica como carro chefe e vem também algumas modalidades básicas. Por exemplo: Atletismo, o Voleibol como disciplinas de iniciação não como técnica de auto nível. A bioestatística tem muito haver com a Educação Física. Primeiros socorros que está diretamente envolvida com a qualidade de vida, a preocupação no atendimento, nas aulas de Educação Física, são disciplinas que estão muito próximas às vezes”.

Categoria 3. Saberes docentes e a relação teoria-prática no Estágio Curricular Supervisionado.

PERGUNTA: As competências estabelecidas no PPP do curso de EDF/Unir contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>Na construção do PPC foi recomendado a competências e habilidades necessárias determinadas pelas DCN, isso foi levado em consideração”.</p> <p>Hoje isso está sendo um processo, nós estamos avaliando o curso agora e estamos vendo que precisa refazer alguns ajustes. então assim, As competências e as habilidades para o foco da Licenciatura nós estamos mais atentos para elas, não só o que está no papel, mas na prática, nós, professores estamos mais preocupados com essa competência profissional dos nossos alunos.</p> <p>Uma coisa hoje que nós estamos experimentando no curso é levar para o campo prático, sair da teoria e levar para a prática. Esse cruzamento teoria e prática estão permitindo o aluno ter uma visão mais real, mais própria do ambiente onde ele vai trabalhar. Essas competências estão sendo estimuladas, trabalhadas no decorrer da disciplina. Isso aí eu tenho certeza que estamos trabalhando bem isso.</p> <p>As competências objetivamente, elas estão explícitas dentro da grade. (sic)</p>
PE	<p>Ter conhecimento do que é a responsabilidade do que é o ensinar, ele tem que abraçar esse conhecimento, ele tem que ler, ele tem que buscar a pesquisa, ele tem que está avaliando para que realmente através desse conhecimento possa está fazendo um trabalho bem competente como a gente quer, até para que o próprio profissional de educação física tenha um melhor reconhecimento dentro da própria da sociedade. (sic)</p>

PERGUNTA: Que saberes são indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física atuar como professor de Educação Básica?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>De certa forma está explícito no desenrolar das disciplinas, porque vai respeitando o crescimento. Ex. Vamos pegar o desenvolvimento e a aprendizagem motora. Vai trabalhar com as questões do crescimento, desenvolvimento da criança, do adolescente, do adulto na EJA. Há um leque de formação, e aí nós vamos também à formação da Prática de ensino (estágio).</p> <p>Em termos de saberes, nós temos ou poderíamos pegar o saber filosófico, que vai lá na contextualização histórica, do curso; Nós temos os saberes Biológicas e temos os contextos nas disciplinas as questões biológicas, para o crescimento e desenvolvimento que são saberes do corpo físico. [...] Um outro ponto eu diria que o pedagógico percebido no planejamento é o saber que está sendo exigido e o saber científico. Eu</p>

	<p>estou fazendo uma categorização dentro de uma pesquisa do Curso, hoje há essa preocupação.</p> <p>É a mesma coisa da linha teórica, ele contempla além da nova reformulação, nós temos que deixar mais implícito também por causa da questão ambiental, esse saber ambiental. A interação do homem com o meio e a questão da preservação, vai entrar no saber da atividade física e saúde. Um conteúdo de Educação Ambiental, mas ele quer fato do conteúdo, por exemplo: trabalhar com recursos alternativos, tecnologia alternativa. Em que medidas está contribuindo com o meio ambiente? A preservação, a reutilização. A utilização na escola, porque é que vai fazer o exercício físico. Assim, no nosso currículo a distribuição da disciplina, ela vem sim contemplar esses saberes nessas categorias que eu estou te falando. <i>(sic)</i></p>
PE	<p>[...] plano de ação que tem essa pretensão de desenvolver na escola, fazendo um planejamento juntamente com o próprio professor da escola que estará trabalhando em cima do próprio plano da escola na área de Educação Física. <i>(sic)</i></p>

PERGUNTA: Como está estruturado o estágio curricular supervisionado? E qual o campo de atuação?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>Na grade nova há uma preocupação onde eles já estão passando nas disciplinas básicas relacionadas mais com as práticas da educação física na escola. Já passando por ministrar as aulas práticas, fazendo um planejamento, já preenche um registro de campo, discute essa prática lá. Talvez quem vai te responder com mais propriedade é o professor “PE”, Como ele ver esses alunos chegando lá no estágio.</p> <p>Nós é que percebemos que eles chegam com uma certa dificuldade. Agora é uma via de mão dupla, a própria estrutura da prática de ensino e do estágio supervisionado é uma lacuna grande, não está regulamentada, deveria trabalhar com uma equipe que ainda não tem trabalhado de forma articulada e tem sobrecarregado em cima de uma ou duas pessoas. Esse acompanhamento do estágio supervisionado torna isso um ponto negativo.</p> <p>Os alunos no currículo novo, estão começando o estágio supervisionado no 5º período, mas ainda tem problemas de planejamento, pois precisa de uma maior interlocução com as práticas de ensino com outras disciplinas essa é uma discussão recente que estamos estudando para melhorar a partir do próximo ano de 2015. <i>(sic)</i></p>
PE	<p>[...] Nós temos um convenio coma SEDUC, assim como temos convenio com a SEMED, que nos dá a liberdade da Universidade atuar nas escolas, especificamente a Educação Física. A coordenação do Estágio (Eu) selecionamos algumas escolas, e a gente ver nessas escolas, a questão da estrutura, o profissional de educação física que ela tem, a grade curricular das aulas de educação física, os espaços físicos, os materiais, as reuniões pedagógicas que o professor de educação física participam.</p> <p>Esses alunos que estão matriculados que vão iniciar o estágio, irão levar um documento (Ofício) que sai da coordenação de estágio apresentando esse aluno, paralelamente a esse ofício a gente leva um termo de compromisso que é uma exigência não só da instituição, como também do próprio Ministério de Trabalho, o seguro de vida obrigatório, enviamos os nomes desses alunos para um setor aqui da Universidade que providencia a cobertura, se por ventura surgir algum tipo de problema. Mediante isso esses alunos são apresentados na escola, levam um plano de ação que tem a pretensão de desenvolver durante o estágio na escola, fazendo um planejamento ou juntamente com o próprio professor da escola que estará trabalhando em cima do próprio plano de curso da escola na área de Educação Física.”</p> <p>Nós pedimos que o próprio professor do departamento seja o professor supervisor desses acadêmicos, os professores também podem estar fazendo visitas nas escolas, fazendo acompanhamento, tirando dúvidas. O importante é que o acadêmico dentro da escola</p>

	cumpra aquela carga horária, no caso hoje os Estágios são de 100 horas cada. O Estágio I (Infantil), o Estágio II (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano), o Estágio III (do 6º ao 9º ano) e o IV no Ensino Médio, mas alguns grupos trabalham também com a EJA com o Ensino Especial, atendemos também alguns casos especiais como o Hospital de Base que aqui dá essa oportunidade. Nessa carga de 100 horas tem uma porcentagem de: observação, participação e Regência. <i>(sic)</i>
--	---

PERGUNTA: o Estágio Curricular Supervisionado influencia na formação que vem sendo dada aos acadêmicos para prática da docência na Educação Básica em seus cotidianos educativos?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	<p>O estágio influencia positivamente sim, uma vez que ele vai efetivamente no processo desse planejamento. De observação, participação e regência na prática.</p> <p>Mas do modo que se encontra ele está fragilizado na sua concepção e na sua essência porque está em processo de discussão no departamento.</p> <p>Na última reunião definimos mais 4 professores que foram designados para estar atuando com o professor do estágio (POE) a partir do próximo ano para dar conta de acompanhar os alunos na escola.</p> <p>Hoje estão matriculados em torno de 25 a 30 alunos, sugiro que você ouça os alunos do estágio II para você perceber o olhar dos alunos e podem dizer se estão sendo efetivamente preparados para atuar na escola. <i>(sic)</i></p>
PE	<p>Positivamente é a primeira turma que fizeram apenas o Estágio I, estão terminando o Estágio II, mas eu percebo que uma porcentagem ele está bem preparado para esse atendimento, aqui nós estamos dando a oportunidade de ele vivenciar ao longo do curso, ele inicia os estágios com as atribuições das escolas, o momento que a escola está iniciando seu processo de planejamento ele está dentro da escola, termina com a escola e participa de todos os processos, ele passa a ser o profissional da escola.</p> <p>Ponto positivo: A permanência maior do acadêmico com 400h no local do futuro trabalho; Dependendo da carga horária ele terá mais tempo para se planejar para organizar suas ações; Essa vivência com esse mercado futuro de trabalho faz com que ele tenha reflexões da profissão que ele escolheu.</p> <p>Ponto negativo: Essa nova grade curricular, a maioria das escolas não estão preparadas para essas exigências do nosso currículo, no sentido organizacional;</p> <p>Às vezes você chega na escola eles não tem um planejamento, falta algumas ações, o estagiário chega lá ele fica preso, precisamos atingir essa questão da escola também para ajudar a colaborar na questão organizacional para que o próprio profissional consiga desenvolver seu papel positivamente;</p> <p>A falta de professores supervisores para acompanhar esses estágios, para orientar e não ter isso é um fator negativo, ainda não temos estrutura que complemente o trabalho da coordenação do estágio, estamos envolvendo outros professores do departamento para o próximo ano de 2015. <i>(sic)</i></p>

PERGUNTA: Atualmente o profissional de Educação Física foi retirado das escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino. Como vc na condição de docente formador percebe esse fato, uma vez que no curso de licenciatura em Educação Física da UNIR os acadêmicos recebem formação para atuar nesse segmento de ensino, tendo inclusive um estágio de 100 h/a?	
PROF.	RESPOSTA
PCC	Preocupante, por se tratar de um campo de atuação da nossa área, em algum momento precisaremos nos posicionar politicamente quanto a essa questão. Mas nossos alunos são bem preparados para atuar na Educação Física Infantil, temos as disciplinas de aprendizagem motora, Psicomotricidade, Ed. Física na Educação Básica 1 e a didática ... As

	<p>práticas de ensino (estágio) são geralmente realizadas nas escolas da rede privada. O prof. do estágio poderá dar maiores informações sobre o estágio. Sabemos que em alguns casos os nossos alunos/acadêmicos atuam nas escolas municipais e ED. Infantil que não tem professor de Educação Física, a direção, o corpo técnico e as pedagogas das escolas gostam quando nossos acadêmicos vão prestigiar essas escolas, porque assim aquela escola fica assistida por determinado momento. São duas coisas, primeiro com essa retirada da Educação Infantil das Escolas públicas isso é muito ruim porque isso dificulta e quando você vai pegar essa criança já no Ensino Fundamental, ele já chega sem base, sem coordenação e isso logo terá que ser revertido. Tem um movimento em Brasília muito grande pra isso, acredito que o profissional de EDF vai retornar pela importância dele no desenvolvimento da criança, caso contrário não há necessidade de termos a licenciatura vai formar todo mundo só em Bacharel.</p> <p>Outra coisa, nós não atuamos nas Escolas Públicas onde tenha Ensino Infantil que é dada as aulas que você precisava de aula, nós não atuamos. Atender a essa grade na área infantil nós temos buscados as escolas particulares, elas têm nos atendido, eu acho legal que tem algumas escolas públicas que os diretores abrem as portas para que possamos fazer os estágios lá ... das atividades de Educação Física, e outro professor que também está na escola, mas não atende o ensino infantil também supervisiona o estágio. <i>(sic)</i></p>
PE	<p>São duas coisas, primeiro com essa retirada da Educação Infantil das Escolas públicas isso é muito ruim porque isso dificulta e quando você vai pegar essa criança já no Ensino Fundamental, ele já chega sem base, sem coordenação e isso logo terá que ser revertido. Tem um movimento em Brasília muito grande pra isso, acredito que o profissional de EDF vai retornar pela importância dele no desenvolvimento da criança, caso contrário não há necessidade de termos a licenciatura vai formar todo mundo só em Bacharel.</p> <p>Outra coisa, nós não atuamos nas Escolas Públicas onde tenha Ensino Infantil que é dada as aulas que você precisava de aula, nós não atuamos. Atender a essa grade na área infantil nós temos buscados as escolas particulares, elas têm nos atendido, eu acho legal que tem algumas escolas públicas que os diretores abrem as portas para que possamos fazer os estágios lá ... das atividades de Educação Física, e outro professor que também está na escola, mas não atende o ensino infantil também supervisiona o estágio. <i>(sic)</i></p>

APÊNDICE K - Quadro referente a triangulação parcial de dados - categoria nuclear da pesquisa: Saberes docentes e a relação teoria prática no estágio curricular supervisionado

CATEGORIA: Saberes docentes e a relação teoria prática no estágio curricular supervisionado.		
DIMENSÕES		
1. Documentos Legais	2. Docentes/chefe DEF/UNIR	3. Discentes 6º período DEF/UNIR.
<p>A resolução CNE/CES 07/2004, apresenta claramente a indissociabilidade teoria-prática, explicitando ainda a competência, ou um conjunto dessas como ponto nuclear para formação desse docente, <i>In verbis</i>:</p> <p>Art. 10 - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.</p> <p>Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de</p>	<p>O professor denominado PCC respondeu que as competências constantes no projeto político-pedagógico do curso são as mesmas trazidas pelas DCN, sem aprofundar-se especificamente nos saberes, mas enfatizou a preocupação em realizar algumas revisões no sentido de ajustar as relações entre teoria e prática com foco nas competências profissionais.</p> <p>Uma coisa hoje que nós estamos experimentando no curso é levar para o campo prático, sair da teoria e levar para a prática. Esse cruzamento teoria e prática estão permitindo o aluno ter uma visão mais real, mais própria do ambiente onde ele vai trabalhar.</p> <p>Já o professor PE, relatou competências referentes aos saberes didáticos, metodológicos e da pesquisa, assim como a reflexão sobre a própria prática, também é possível perceber na resposta que há empenho do entrevistado em formar um profissional que tenha reconhecimento na sociedade como sujeito ativo, ou seja, capaz de relacionar os saberes pedagógicos com a prática.</p>	<p>A maioria dos sujeitos pesquisados representados pelo percentual de 86% acreditam que as competências estabelecidas no PPP de EDF/UNIR para formação do perfil profissional é capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola e 14% responderam parcialmente. Embora os resultados apresentados tragam a parcialidade, podemos observar que todos os pesquisados já experimentaram essa articulação entre os saberes teóricos e práticos, visto que nenhum deles acusou a alternativa que sugere a negação dessa articulação entre teoria e prática.</p>
1. Documentos Legais	2. Docentes/chefe DEF/UNIR	3. Discentes 6º período DEF/UNIR.
<p>Art. 6º da res. CNE/CES 07/2004: Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.</p> <p>Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e</p>	<p>O professor PCC entende como indispensáveis os diversos saberes, tais como: saber filosófico, saberes biológicos, saberes do corpo físico como atividade física e saúde, saberes pedagógicos percebidos no planejamento e o saber científico. Apresenta ainda, saberes a partir de conteúdos transversais como meio ambiente. O Professor PE discorre acerca dos saberes específicos e pedagógicos, fazendo alusão a importância de se planejar dentro da perspectiva do plano de ação em</p>	<p>No que se refere aos saberes indispensáveis para a formação do licenciado em Educação Física para atuar como professor de Educação Básica, oriundos das disciplinas que compõem o currículo do curso de EDF/UNIR, percebemos que a maioria dos discentes pesquisados citou as disciplinas específicas do curso e a minoria as disciplinas pedagógicas.</p>

<p>profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. E outros [...].</p>	<p>conjunto com o professor supervisor do estágio da própria escola, durante as vivências práticas nos estágios, aponta algumas disciplinas específicas como metodologia da ginástica, primeiros socorros e as de cunho esportivo. Dessa forma reafirmamos o compromisso dos referidos professores em compreender os diferentes saberes somados as atividades do licenciado em Educação Física. Muitos dos saberes verbalizados pelos entrevistados são constituídos pelas disciplinas constantes na matriz curricular, tomando por base o PPP do referido curso (UNIR, 2012). Esses docentes enfatizam os saberes pedagógicos como um ponto forte no processo de formação do licenciado do curso ora pesquisado</p>	
DIMENSÕES		
1. Documentos Legais	2. Docentes/chefe DEF/UNIR	3. Discentes 6º período DEF/UNIR.
<p>CNE/CES 07/2004: Art. 10 - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.</p> <p>Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.</p> <p>(PPP EDF/UNIR, 2012). O Estágio é considerado atividades de aprendizagem profissional proporcionadas ao estudante, pela sua participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio. Trata-se de um componente curricular para enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, sendo além de obrigatório, também de vital importância na formação</p>	<p>➔Diante das respostas apresentadas verificamos que o estágio curricular supervisionado tem influenciado positivamente no processo de formação do licenciado em Educação Física apesar das fragilidades apontadas na sua essência (PCC). O entrevistado PE por sua vez fez suas considerações relatando como positivo que essa é a primeira turma nesse formato de estágio presente no currículo novo, que já cursou o estágio I e está concluindo o II. Salienta que esse momento propicia uma vivência maior no campo de atuação e reflexão sobre futuro mercado de trabalho. Apresenta ainda, como ponto negativo a falta de estrutura das escolas e a falta de falta de professores supervisores internos.</p>	<p>79% acreditam que o estágio influencia na formação como docente, e 21% acreditam que influenciam, embora seja parcialmente.</p>

<p>profissional de docentes, estando demarcado na LDB. Pareceres CNE/CP 009/2001, CNE/CP 21/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001.</p> <p>Organização Funcional - De acordo com o Parecer 138/2002 CES/CNE, este deverá ser realizado de maneira supervisionada, a partir da leitura da realidade, oferecendo ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho, constatando as possibilidades de realização das competências exigidas na prática profissional. Para que os acadêmicos realizem o estágio supervisionado com qualidade, prevê-se a criação de uma Comissão Geral de Estágios Curriculares para gerenciar suas atividades, a qual será gerida por um Coordenador e fiscalizadas e orientadas por quantos colaboradores se fizerem necessário, que funcionaram como Supervisores de Campo divididos nas categorias: Supervisor Acadêmico – obrigatoriamente professor do DEF – UNIR, e Supervisor Local – obrigatoriamente atuante no local de desenvolvimento do estágio.</p>		
--	--	--